

NICOLAE ISAR
CRISTINA GUDIN

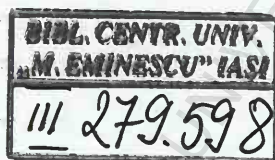
din istoria politicii școlare românești

PROBLEMELE
ÎNVĂȚĂMÂNTULUI
ÎN
DEZBATERILE
PARLAMENTULUI

(1864-1899)


EDITURA
UNIVERSITĂȚII DIN
BUCUREȘTI

III 279.598



NICOLAE ISAR, CRISTINA GUDIN

NICOLAE ISAR, CRISTINA GUDIN

***DIN ISTORIA POLITICII ȘCOLARE ROMÂNEȘTI.
PROBLEMELE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN DEZBATERILE
PARLAMENTULUI (1864-1899)***

DIN ISTORIA POLITICII ȘCOLARE ROMÂNEȘTI.
PROBLEMELE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN
DEZBATERILE PARLAMENTULUI (1864-1899)

1043

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



374013

54.11.1428



Ediția a doua, revizuită și îmbogățită

2001



NICOLAE ISAR, CRISTINA GUDIN

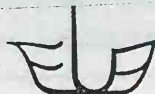
378.663

**DIN ISTORIA POLITICII ȘCOLARE ROMÂNEȘTI.
PROBLEMELE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN
DEZBATERILE PARLAMENTULUI (1864-1899)**



374013

B.C.U. IASI



Editura Universității din București

~ 2004 ~

ALE

Editura Universității din București
Șos. Panduri 90-92, București - 050663; Tel./Fax: 410.23.84
E-mail: editura@unibuc.ro
Internet: www.editura.unibuc.ro

*Tiparul s-a executat sub c-da nr.1258 /2004
la Tipografia Editurii Universității din București*

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
ISAR, NICOLAE

Din istoria politicii școlare românești. Problemele învățământului în dezbaterile Parlamentului (1864-1899) / Nicolae Isar, Cristina Gudin. București, Editura Universității din București, 2004

Bibliografie

Index.

ISBN 973-575-935-7

I. GUDIN, CRISTINA

94(498) "1864/1899"

37(498) "1864/1899"

Tehnoredactare computerizată: *Constanța TITU*

INTRODUCERE

PREMISE ALE EDIFICĂRII POLITICII ȘCOLARE ÎN ROMÂNIA MODERNĂ

Problemele învățământului, în mod firesc, au ocupat un loc important în viața publică din România în epoca modernă. Mai ales odată cu formarea statului național, politica școlară se constituie într-un segment important al activității guvernamentale, iar parlamentul român, de la începuturile sale, a reflectat din plin această preocupare a elitei politice.

Reformele domnitorului A.I. Cuza în domeniul învățământului, cu deosebire elaborarea cunoscutei legi a instrucțiunii publice din 1864, au marcat o etapă decisivă în definirea politicii școlare românești. Trebuie subliniat însă că unele dintre principiile de bază ale acestei politici – precum, de pildă, rolul limbii naționale ca limbă de predare pe toate treptele de învățământ sau datoria primordială a statului de a se îngriji de organizarea învățământului public – s-au afirmat din perioada anterioară ca obiective importante ale mișcării de reînnoire națională.

Cu multe decenii înainte de Unirea Principatelor Române, interesul organismului statal pentru organizarea învățământului s-a conjugat cu afirmarea unui amplu curent în societatea românească pentru școală și cultură în limba națională. Ca expresie a acestui curent apar primele școli superioare în limba națională: la Iași, în 1814, școala condusă de Gh. Asachi, la București, în 1818, Școala națională de la Sf. Sava condusă de Gh. Lazăr. Acesta din urmă, cunoscutul cărturar ardelean, „primul învățător de ideal național”, cum l-a numit Nicolae Iorga¹, în cunoscuta sa *Înștiințare* din august 1818, privind deschiderea Școlii de la Sf. Sava², a proiectat organizarea învățământului românesc în patru trepte („tagme”), anticipând legislația școlară modernă care avea să fie elaborată ceva mai târziu.

Restabilirea domniilor pămâtenesc, în urma revoluției condusă de Tudor Vladimirescu, avea să marcheze în mod decisiv această evoluție în direcția afirmării învățământului național. În acest interval de timp, principiile amintite își fac tot mai mult loc în preocupările elitei politice, ale oamenilor de școală, pentru ca din anii 1831-1832 ele să-și găsească consacrarea în textele Regulamentelor Organice, primele acte cu caracter fundamental din Principatele Române. De

¹ N. IORGA, *Cel dintâi învățător de ideal național*, Gheorghe Lazăr, București, 1916

² Pentru o ediție mai apropiată în timp, după original, a acestui document, vezi N. ISAR, *Școala națională de la Sf. Sava și spiritul epocii. 1818-1859*, București, 1994, Anexe, pp. 138-140

pildă, Regulamentul Organic al Țării Românești, în art. 364, consemnează datoria statului de a se îngriji de învățământul public, pentru ca „creșterea tinerilor să fie întemeiată pe începuturile celui mai sănătos moral”. Pe de altă parte, este înscris aici principiul după care limba de predare pe toate treptele de învățământ este limba română. „Cursul învățăturilor – citim în art. 366, din același Regulament – va urma limba rumânească, nu numai pentru înlesnirea școlarilor și desăvârșirea limbii țării, ci încă și pentru că toate trebile publice trebuie a să tracta în această limbă, care este în ceea ce să întrebuițează și întru toate slujbele sfintei credințe”³.

Se consemnează, de fapt, prin această dispoziție din urmă, triumful limbii naționale ca limbă de predare, așa cum se conturase el în ultimele două decenii.

Ulterior, asemenea principii erau dezvoltate în Regulamentele școlare din Țara Românească și Moldova, din anii 1833 și 1835, aceste acte, odată cu stipulațiile din textele Regulamentelor Organice, marcând începuturile legislației școlare din Principatele Române în epoca modernă.

Regulamentul școalelor publice din prințipatul Țării Românești, votat de Adunarea Obștească în martie 1833, sub acest titlu, este, de fapt, o lege care stă la baza organizării învățământului din Țara Românească în deceniile următoare – prima legiuire școlară din istoria Principatelor Române.

În preambulul ei, era subliniată însemnătatea educației în perspectiva dezvoltării societății românești. „Buna creștere – citim aici – este cea mai dintâi trebuință a unui neam; ea e temelia și cheazășia pentru paza tuturor așezămintelor obștești”⁴. Mai departe, în același preambul, era consemnată ideea datoriei statului de a se îngriji de instrucția și educația tineretului: „Datoria unei oblăduiri este a înlesni tinerimei mijloacele trebuincioase pentru ca să-și dezvolte puterile înțelegătoare și morale și a le da o povățuire cuviincioasă pe calea vieții în societate”⁵.

Așadar, prin conținutul său, cu cele 258 de articole ale sale, această legiuire școlară pune în practică principiile înscrise în textul Regulamentului Organic. Ea stipulează organizarea instrucției în patru trepte: școli începătoare (primare), de patru ani; școli sau clase umanoare (gimnaziu), de patru ani; învățături complementare (liceu), cu durata de trei ani; cursuri speciale (superioare), cu durata de trei ani, germenii viitoarelor facultăți.

Se puneau astfel bazele învățământului public primar, limitat însă la mediul orășenesc, stipulându-se pentru început înființarea de școli publice numai în orașele-reședință de județ; totodată, se fixează cadrul de afirmare a unui

³ *Regulamentele Organice ale Valahiei și Moldovei*, ediție P.NEGULESCU și G.ALEXIANU București, 1944, p.129

⁴ V.A.URECHIA, *Istoria școalelor*, t. IV, 1892, p. 237

⁵ *Ibidem*

învățământ mediu în două trepte – de învățături umanioare și complementare –, precum și a unui învățământ superior, în forma cursurilor speciale⁶.

Dispoziții similare, cu unele diferențe nesemnificative, găsim în *Regulamentul școlilor publice din Moldova*, elaborat ceva mai târziu, în 1835, cu prilejul inaugurării la Iași a Academiei Mihăilene⁷.

Cum se poate observa, prima legiuire școlară românească, *Regulamentul din 1833*, la care ne-am referit, odată cu înființarea școlilor primare orășenești, nu a prevăzut și înființarea școlilor primare sătești; dar, așa cum s-a apreciat⁸, ea nu excludea în principiu înființarea pe viitor a acestor școli din urmă, cererea, profund resimțită în lumea satelor, urmând să ducă, peste numai cinci ani, în 1838, la completarea în practică a legii, prin întemeierea învățământului sătesc în timpul domniei lui Alexandru D.Ghica⁹.

Evident, legiuitorii din 1833 nu au înscris în lege principiul învățământului primar obligatoriu și gratuit – și nici nu puteau să o facă la această dată, ținând seama de stadiul incipient al învățământului public –, așa după cum nici întemeierea învățământului sătesc în Țara Românească, în 1838, nu va subsuma acest principiu. Trebuie observat însă că anumite dispoziții ale *Regulamentului școlar din 1833* anticipau într-un fel acest principiu. Anume, înscrierea în clasele începătoare se făcea gratuit (spre deosebire de înscrierea la celelalte trepte de învățământ) și această regulă s-a făcut resimțită în politica școlară a primilor domni regulamentari.

Trebuie subliniat că *Regulamentul școlar* la care ne-am referit a fost înainte de toate opera oamenilor de școală în frunte cu Petrache Poenaru, dar ea a fost elaborată sub îndrumarea lui Pavel Kiseleff, la ea aducându-și contribuția o serie de înalți demnitari ai statului, precum Barbu Știrbei ș.a. Totodată, din anii 1831-1833, problemele învățământului intrau în preocupările Adunărilor Obștești ordinare care marcau începuturile vieții parlamentare românești, așa după cum, după 1834, odată cu sfârșitul administrației ruse în Principate, problematica organizării învățământului intra în preocupările domnilor regulamentari, politica școlară a acestora constituindu-se într-un important segment al politicii lor interne.

În timp ce în Moldova, domnitorul M.Sturdza și-a îndreptat atenția cu deosebire asupra organizării învățământului secundar și superior, la nivelul Academiei Mihăilene, în Țara Românească domnitorii regulamentari și-au

⁶ Pentru textul *Regulamentului școlar din 1833*, vezi V.A.URECHIA, *Istoria școalelor*, t. IV, pp. 273-310

⁷ *Ibidem*, p. 399-421

⁸ G.D.ISCRU, *Legiferarea organizării învățământului în Țara Românească în anii 1831-1834*, în vol. *Contribuții la istoria învățământului românesc*, București, 1970, a 186

⁹ Asupra acestuia, vezi G.D.ISCRU, *Contribuții privind învățământul la sate în Țara Românească până la jumătatea secolului al XIX-lea*, București, 1975

îndreptat totodată atenția asupra organizării învățământului public primar. Din anul 1838, odată cu întemeierea școlilor satești, sub îndrumarea domnitorului Alex.D.Ghica, se poate spune că intră în funcțiune un alt important element de politică școlară – interesul special al statului român pentru întemeierea și dezvoltarea învățământului primar în mediul sătesc, în rândurile marii majorități a populației țării.

Pe linia spiritului promovat de Gh.Lazăr, totodată, remarcabilă a fost implicarea în școala românească a unui alt important principiu, anume acela al îmbinării instrucției cu educația, cu formarea morală, religioasă și civică a elevilor.

Între personalitățile care și-au adus contribuția la afirmarea acestui principiu în școala românească s-a numărat domnitorul Alex.D.Ghica. Printr-un ofis din 30 octombrie 1840, inițiind un proiect de reformă, care nu avea să se finalizeze în răstimpul scurt de sfârșit al domniei sale, în sensul acestui principiu, el motiva astfel necesitatea unei noi reorganizări: „[...] pentru că prințipul învățaturii noastre este nedespărțit de prințipul moralului obștesc, că dezvoltarea celui dintâi trage firește cu sineși de dezvoltarea celui din urmă, că acolo (în școală) să pregătește tinerimea, din carea apoi se alcătuește soțietatea, că puterea unii asemenea pregătiri nu să mărginește numai în cele de acum folosuri, și prin urmare că buna chibzuire întru aceaste este pentru toți o datorie cu atât mai sfântă, pă cât coprinde într-însa pă lângă fericirile particulare și fericirea soțietății, pă lângă fericirea noastră și sămânțele fericirii urmașilor noștri [...]”¹⁰.

Este un document care vorbește de la sine de spiritul care patrona școala românească la această dată, precum și de ideile în materie de politică școlară ale întemeietorului învățământului sătesc din Țara Românească.

Nu numai domnitorului Al.D.Ghica îi revin incontestabile merite în această direcție, ci, într-o oarecare măsură, și succesorului său, Gh.Bibescu. Este drept că reforma acestuia din urmă, din 1847, prin care se preconiza, odată cu reorganizarea Colegiului național de la Sf.Sava, introducerea predării în limba franceză în clasele superioare, lovea în principiu învățământului în limba națională, ceea ce era și cazul reformei similare din Moldova a lui M.Sturdza. Trebuie subliniat însă că legea școlară inițiată de Gh.Bibescu și votată de Adunarea Obștească a Țării Românești la 21 februarie/2 martie 1847, enumera școlile satești (sau comunale) între cele trei categorii importante de școli, alături de școlile orășenești și de școlile „desăvârșitoare” sau academice¹¹. Totodată, în ciuda perturbărilor la nivelul învățământului secundar și superior pe care le aducea

¹⁰ Direcția Arhivelor Naționale Istorice Centrale, fond *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice, Țara Românească*, ds. 6056/1838, f. 135, 144

¹¹ Pentru textul legii din 1847, vezi G.BIBESCU, *Domnia lui Gh.Bibescu. Corespondență și acte*, traduse de Bonifaciu Florescu, vol. I, București, 1893, pp. 342-345

legea, învățământul sătesc cunoaște în ultimii ani ai domniei lui Gh.Bibescu o evoluție ascendentă¹², ca și învățământul primar orășenesc.

Oricum, modificările legislative propuse de reformele lui Gh.Bibescu și M.Sturdza în privința organizării învățământului secundar și superior nu aveau să fie finalizate, ele rămânând suspendate odată cu izbucnirea Revoluției de la 1848¹³.

În Țara Românească, odată cu instalarea regimului revoluționar, s-a preconizat o reorganizare școlară pe baza unor principii noi, care dădeau o altă perspectivă politicii școlare. *Proclamația de la Islaz* din 9 iunie 1848, cunoscutul document programatic a cărui lansare marca începutul Revoluției – document elaborat de I.Heliade-Rădulescu în consens cu hotărârile adoptate de ceilalți lideri -, între altele, referindu-se la reforma lui Bibescu, consemna „protestul” poporului român împotriva „relei cugetări de a degrada și a ucide naționalitatea prin scoaterea limbii naționale din școale”, precum și împotriva „măsurilor arbitrare și nelegiuite” a taxelor școlare, care scoteau în afara școlii pe copiii săraci.

În stilul specific, *Proclamația* „decretă învățătura pentru toți egală, progresivă, integrală pe cât va fi cu putință, după facultățile fiecăruia și fără nici o plată”¹⁴. Era aceasta o formulare care subseria principiul învățământului primar obligatoriu și gratuit, precum și accesul celor mulți la treptele superioare de învățământ, contestând cu vehemență spiritul discriminatoriu al legislației anterioare; cum am observat, în deceniile premergătoare Revoluției, cu excepția învățământului primar, taxele prevăzute pentru celelalte trepte de învățământ erau apreciable iar legea lui Bibescu le majora, defavorizând în mod categoric pe copiii săraci.

Prin textul *Proclamației*, guvernul revoluționar era angajat să pună „cea mai activă stăruință” pentru „înființarea așezămintelor de educație publică”, insistența căzând, evident, asupra învățământului primar: „[...] precum nu se poate lăsa niciun creștin a se naște și a muri nebotezat – citim aici – asemenea niciun fiu de cetățean din câți se află în vârstă de doisprezece ani și câți se vor naște de acum înainte să nu rămâie neîmpărtășit de învățatură, căci pe dânsa se întemeiază viitorul țării și punerea în lucrare, cum și garanția cea adevărată a așezămintelor patriei”¹⁵.

¹² Odată cu încheierea anului școlar 1846-1847, el atinge cifre record: 2.309 școli sătești cu 48.545 școlari, cu 1.000 de școlari mai mult decât în anul precedent. Cf. V.A.URECHIA, *op.cit.*, t. II, p. 315

¹³ Despre o interpretare mai nuanțată a reformei lui Gh.Bibescu, vezi N.ISAR, *Cultură națională și spirit european. De la Școala lui Gh.Lazăr la Universitatea din București (1818-1864)*, București, 2004, pp. 89-92. În general, pentru o prezentare mai nuanțată a domniei lui Gh.Bibescu, Idem, *Sub semnul romantismului. De la domnitorul Gh.Bibescu la scriitorul Simeon Marcovici*, București, 2003

¹⁴ C.BODEA, *1848 la Români. O istorie în date și mărturii*, București, 1982, p. 536

¹⁵ *Ibidem*.

În spiritul acestor principii, se preconiza înființarea de școli normale pentru pregătirea învățătorilor, precum și câte o școală primară „bine întocmită în fiecare sat”; de asemenea se preconiza extinderea ariei învățământului secundar și superior (înființarea de Universități la București și Craiova, a unei Politehnici la București, de licee, pentru ambele sexe, în fiecare județ). Se anticipa astfel, de către liderii de la 1848, organizarea învățământului în spirit modern, cum avea să se afirme el în deceniile următoare.

După reprimarea Revoluției prin intervenția trupelor străine, sub domnitorii Convenției de la Balta-Liman, Barbu Știrbei în Țara Românească, și Grigore Al.Ghica, în Moldova, contrar spiritului pe care îl presupunea restabilirea regimului regulamentar, reformele din 1847 ale foștilor domni, Gh.Bibescu și M.Sturdza, rămăneau definitiv anulate și principiile lor contestate; noii domnitori, prin reformele lor, în primul rând restabilesc locul limbii române ca limbă de predare pe toate treptele de învățământ, totodată, prin măsurile adoptate, încercând să ducă mai departe învățământul pe linia modernizării.

Este drept, în Țara Românească, în spiritul opiniei care acuza participarea învățătorilor sătești la Revoluție, Barbu Știrbei a lăsat închise miile de școli sătești înființate în deceniul premergător Revoluției (acestea urmând a fi redeschise abia în 1857, în timpul căimăcămiei lui Alex.D.Ghica); în schimb, domnitorul a luat măsuri de reorganizare a învățământului secundar și superior, de înființare a unor școli cu profil real, cerute de nevoile societății. În ofisul său din 17 octombrie 1850, cu care aproba proiectul unei noi reforme școlare, B.Știrbei își afirma opiniile privind necesitatea modernizării învățământului și sensul reformelor adoptate.

Subliniind ideea că școala trebuie să-i pregătească pe tineri pentru viață și să le asigure existența materială, domnitorul afirmă: „O adâncă cugetare și experiența trecutului ne-au dat convicția că instrucția nu trebuie să se privească ca singura țință a îndeletnicirii tinerilor, ci ca un mijloc de a ajunge la un sfârșit, și acest mijloc nu va fi bun, fără numai pe cât va face pe om destoinic a îndeplini vreo slujbă spețială și folositoare societății [...]”. Răspunzând interesului individual, totodată – menționează ofisul domnesc în continuare – „instrucția publică urmează a fi potrivită cu trebuințele obștii. Prin urmare, ea trebuie să fie națională, să îndeplinească trebuințele feluritelor clase de oameni și să aibă un caracter național”¹⁶.

În baza numitei *Noua programă de învățături*, din 1850, se aduceau unele modificări în organizarea învățământului în raport cu perioada precedentă, consemnându-se împărțirea școlilor în trei categorii: școli primare (orășenești), de

¹⁶ Pentru ofisul domnitorului din 17 octombrie 1850, vezi D.A.N.I.C., fond *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice, Țara Românească*, ds. 2254/1850, f. 4-5

patru ani, colegii (sau gimnazii) de șase ani, și școli științifice speciale (facultăți), cu durată de trei-patru ani¹⁷. Din toamna anului 1851, conform dispozițiilor acestei legi, se inaugura cursurile celor două Școli speciale (facultăți): Școala de legi și Școala de inginerie; pe de altă parte, din dispozițiile domnitorului se înființau o școală de agricultură, o școală de arte și meserii ș.a. Ca și în alte domenii ale vieții de stat, și în domeniul învățământului, prin asemenea măsuri, B.Știrbei, cum observa N.Iorga, avea prilejul „să-și dovedească talentul de administrator”¹⁸.

În Moldova, pe linia interesului manifestat de domnitorul Grigore Al.Ghica, în 1850, a fost elaborată o importantă legiuire școlară, *Așezământul pentru reorganizarea învățăturilor publice* (elaborat de o comisie cu nume binecunoscute: V.Alecsandri, M.Kogălniceanu ș.a.)¹⁹. Este legiuirea care proclamă pentru prima dată în legislația școlară românească principiile moderne ale obligativității și gratuității învățământului primar, deși, în condițiile financiare precare ale timpului, nu putea fi vorba de aplicarea propriu-zisă a acestor principii (sub Grigore Al.Ghica, pentru început punându-se problema înființării pe cheltuiala statului numai a unui număr redus de școli sătești, câte una în fiecare ocol, deci, cu aproximație, un număr de peste 60!)²⁰.

Pe linia prevederilor acestui așezământ, prin grija domnitorului, s-au adoptat și alte măsuri, privind înființarea unor gimnazii orășenești, a unor școli reale, a unor școli de fete ș.a. Totodată, așa cum s-a întâmplat la București în cadrul Colegiului de la Sf.Sava, în cadrul liceului din Iași s-au profilat o serie de specializări, pe linia cărora în anul 1856 sunt inaugurate și aici primele facultăți, de Drept și Filosofie. Un rol important în ceea ce privește organizarea învățământului superior din Moldova l-au avut învățații dascăli ardeleni, Simion Bărnuțiu, August Treboniu Laurian, Florian Aaron ș.a., care au găsit aici, după 1849, o ospitalitate binefăcătoare (în condițiile restabilirii regimului absolutist în Transilvania).

În continuare, în anii 1856-1858, pe linia modernizării avea să se înscrie, în Țara Românească, politica de reforme a caimacamului Alexandru D.Ghica.

În vederea proiectatei reforme a învățământului secundar, în intervalul octombrie 1857 – mai 1858, la dispoziția caimacamului, se desfășura misiunea științifică în Occident a lui George Costaforu, directorul Eforiei Școlilor din Țara Românească, având ca obiective informarea asupra modului de organizare a

¹⁷ V.A.URECHIA, *op.cit.*, t. III, pp. 14-18

¹⁸ N.IORGA, *Viața și domnia lui Barbu Dimitrie Știrbei, domn al Țării Românești (1849-1856)*, Vălenii de Munte, 1910, p. 43

¹⁹ V.A.URECHIA, *op.cit.*, t. III

²⁰ Pentru această apreciere, vezi I.POPESCU-TEIUȘAN, *Contribuții la studiul legislației școlare românești. Legea instrucțiunii publice din 1864*, București, 1963

diferitelor instituții de învățământ, precum și selecția de manuale și lucrări științifice, care urmau să fie folosite în școlile românești.

După revenirea în țară, reputatul cărturar și om de școală, în numele Eforiei Școlilor, adresa caimacamului un amplu raport cu propuneri de reformă privind „studiile gimnaziale de aci”, raport constituind o remarcabilă lucrare, amplificată și publicată de G.Costaforu ulterior, în 1860, sub titlul, *Studii asupra instrucțiunii publice în unele din cele mai înaintate state ale Europei*.

Pentru stadiul de evoluție al politicii școlare românești la acea dată este semnificativă concluzia la care ajunsese Costaforu în urma acestei misiuni în străinătate și, respectiv, este semnificativ sfatul pe care el îl dădea caimacamului Al.D.Ghica. „Prea înălțate Doamne – scrie el. Am vizitat mai multe școli și am studiat mai multe sisteme de instrucțiune și am dobândit convicțiunea intimă că nici unul nu ne poate servi de exemplu. În adevăr, nici într-o parte a lumii nu s-a putut încă realiza toate prevederile și descoperirile științei. Mai multe cauze proprii fiecăria națiuni, și prin urmare streine de noi, au făcut ca să se modifice principiile și popresc încă și în ziua de azi aplicațiunea reformelor celor mai folositoare [...]. Cea mai mare nenorocire pentru noi ar fi dar adoptarea sistemului scolastic al cutăruia sau cutăruia Stat, fără control și fără examenul serios al veritabilelor noastre trebuințe”²¹ (s.ns. N.I.).

Pornind de la sugestiile lui G.Costaforu, acceptate de caimacam, va fi elaborat un proiect de reformă a studiilor secundare, împărțite acum în trei diviziuni: diviziunea elementară, de doi ani; diviziunea umanităților, de trei ani; diviziunea superioară, de doi ani, aceasta, la rândul ei, împărțită în două secțiuni, a literelor și științelor. Cea din urmă secțiune, se diviza și ea în cursul de matematică și cursul comercial.

Noutatea programului consta în bifurcarea ultimelor clase, în raport cu vocația lor, elevii care optau pentru studii literare, nemaifiind obligați la studii exacte și, invers! Totodată, cele două secții ale ultimelor clase, așa cum s-a subliniat²², ofereau baza dezvoltării facultăților de Litere și Științe.

Această organizare dată învățământului secundar de către caimacamul Al.D.Ghica, ajutat de G.Costaforu, marca un pas înainte în domeniul organizării acestei trepte de învățământ²³; se anticipa, peste timp, concepția modernă care va

²¹ G.COSTAFORU, *Studii asupra instrucțiunii publice în unele din Statele cele mai înaintate ale Europei*, București, 1860, p. 16

²² I.IONAȘCU, *Istoria Universității din București*, vol. I, București, 1977, p. 110

²³ Asupra politicii școlare a lui Al.D.Ghica, vezi I.IONAȘCU, *Din istoria învățământului superior în București sub cămăcămia lui Alexandru D.Ghica*, în „Analele Universității București”, Istorie, XII, 1963, precum și, recent, N.ISAR, *Cultură națională și spirit european*, pp. 165-178, și Anexe, pp. 231-245

sta la baza reformei lui Spiru Haret de la sfârșitul secolului al XIX-lea privind organizarea învățământului secundar.

În ansamblul lor, principiile care au stat la baza reformelor înfăptuite în anii 1849-1858, în răstimpul domniilor lui B.Știrbei și Grigore Al.Ghica, precum și al căimăcămiei lui Alexandru D.Ghica, au marcat o nouă etapă în afirmarea politicii școlare românești. Principii precum, mai buna adaptare a învățământului la cerințele societății, printr-o echilibrare mai judicioasă între studiile clasice și cele exacte, luarea în considerare a aptitudinilor și personalității elevilor în structurarea învățământului secundar, luarea în considerare a posibilităților materiale ale elevilor în ceea ce privește aceeași structurare pe trepte școlare, sublinierea mai pregnantă a necesității desăvârșirii studiilor în străinătate ș.a., toate acestea s-au constituit în trăsături importante ale politicii școlare din acest interval de timp, oferind premise importante pentru reformele din domeniul învățământului și legislației școlare din timpul domniei lui Alexandru I.Cuza.

I

LEGEA INSTRUCȚIUNII PUBLICE DIN 1864 ȘI ÎNCEPUTUL APLICĂRII EI

După făurirea Unirii Principatelor, reorganizarea învățământului românesc pe baze moderne se impunea cu stringență. Pe de o parte, vechea legislație școlară elaborată în Țara Românească și Moldova nu mai corespundea noilor condiții; pe de alta, progresul învățământului în deceniul anterior impunea de la sine această organizare. Reforma învățământului din timpul lui Al. I. Cuza urma să fie – și a fost – una dintre cele mai importante reforme menite să consolideze statul național român modern, să asigure dezvoltarea societății românești în deceniile următoare. Înfăptuire de seamă a domnitorului Cuza, alături de celelalte importante reforme social-economice și politice din anii domniei sale, reforma învățământului din 1864 corespundea nevoilor epocii; cu toate neajunsurile, care se vor releva în cursul aplicării, ea era expresia aspirațiilor unei întregi generații de intelectuali patrioți.

Legea instrucțiunii publice din 25 noiembrie 1864, care punea bazele noii organizări, avea să ofere pentru mai bine de trei decenii – până la reformele lui Spiru Haret de la sfârșitul secolului – cadrul propriu-zis de funcționare a învățământului românesc. Subsumând ideile înaintate ale epocii, dând expresie năzuințelor generației de la 1848 în materie de învățământ, această lege înscrie marile principii ale învățământului modern – obligativitatea și gratuitatea învățământului primar –, de a căror traducere în practică depindeau, în bună măsură, dezvoltarea națiunii române, progresul societății românești.

1. Împrejurările elaborării legii din 1864

Aflată în atenția patrioților români încă de la începutul activității Comisiei Centrale de la Focșani, sarcina unificării legislației școlare, prin elaborarea unei noi legi, era urgentată din anul 1862, în condițiile desăvârșirii Unirii¹. Se constituia la această dată **Consiliul superior al instrucțiunii publice**, organismul însărcinat să elaboreze această nouă lege, ai cărui membri erau numiți la 13 iulie,

¹ Despre împrejurările elaborării legii, vezi I. Popescu-Teiușan, *Contribuții la studiul legislației școlare românești. Legea instrucțiunii publice din 1864*, București, 1963, pp. 41-46.

din rândul unor personalități de seamă ale vieții publice și culturale românești (I. Ghica, C. Bosianu, I. Zalomit, Aug. Treboniu Laurian, Dr. Carol Davila, P. Poenaru, M. Kogălniceanu ș.a.). În condițiile tensiunii politice din anii 1862-1863, cum deliberările sale trenau, în mai 1863, Consiliul dădea sarcina elaborării noului proiect de lege lui Vasile Boerescu, unul dintre cei mai competenți oameni de școală de la această dată, fost director al Eforiei Școlilor din Țara Românească în anii premergători Unirii.

Preocupat cu ardoare de problematica reorganizării învățământului, încă din anii premergători Unirii, când ziarul redactat de el, "Naționalul", publicase numeroase articole pe această temă², V. Boerescu se dovedește la înălțimea acestei deosebite însărcinări. În octombrie 1863, proiectul era gata, el fiind aprobat de Consiliu, aproape fără modificări, precum și de noul ministru al Cultelor și Instrucțiunii Publice, instalat la această dată, poetul Dimitrie Bolintineanu. Ulterior, la 1 februarie 1864, după înuviințarea domnitorului, proiectul era depus Adunării Legislative în vederea dezbaterilor.

O comisie de analiză a Adunării, din care făceau parte Apostol Arsache, C. A. Rosetti, Dim. Brătianu, Gr. Brâncoveanu și Gh. Costaforu, poartă discuții asupra proiectului, iar la 24 februarie, în urma raportului întocmit de Gh. Costaforu, Adunarea Legislativă înscrie proiectul la ordinea zilei³. În deliberările propriu-zise ale forului legislativ proiectul intră la 11 martie, în ședința din această zi având loc discuțiile cele mai importante, votarea și adoptarea proiectului având loc câteva zile mai târziu.

Odată votată, D. Bolintineanu supune legea spre aprobare domnitorului, dar acesta refuză sancționarea, principalul motiv al refuzului, așa cum s-a apreciat nu demult, constituindu-l amendarea de către Adunarea Legislativă a proiectului inițial într-un sens care realiza o totală independență a cadrelor didactice de puterea executivă.⁴

După cunoscuta lovitură de stat a domnitorului Cuza, legea este readusă în prim-planul actualității politice, odată cu alte importante proiecte de lege. Ea trece mai întâi prin operația de revizuire a Consiliului de Stat; din nou este supusă aprobării domnitorului și, de data aceasta, întărită sub titlul **Legea asupra instrucțiunii publice**, iar apoi promulgată prin decret la 25 noiembrie 1864.

Fără îndoială că o lege de însemnătatea acesteia ar fi trebuit să prilejuiască mult mai ample dezbateri decât acelea din ziua de 13 martie 1864 și, sub acest aspect, este drept, dezbaterile propriu-zise asupra acestei legi nu pot fi comparate

² Vezi N. ISAR, *Contribuția fondatorilor Școlii române de drept la propaganda unionistă (1857-1859)*, în "Revista de istorie", t. 37, 1984, nr. 1, pp. 40-41.

³ I. Popescu-TEIUȘAN, *op.cit.*, pp. 46-47.

⁴ Stan VALERIU, *Regimul regulamentar în anii 1859-1864*, în "Istoria Parlamentului și a vieții parlamentare din România", București, 1983, p. 115.

nici pe departe cu dezbaterile care au loc în parlamentul român în condițiile de după instaurarea monarhiei constituționale la 1866. Privită sub acest unghi de vedere, pare a fi corectă afirmația care avea să fie făcută în nenumărate rânduri, în deceniile următoare, de către adepții modificării legii, anume că ea “nu a fost dezbătută” în parlament⁵, cu toate că proiectul care i-a stat la bază a trecut printr-o filieră îndelungată în cursul anilor 1862-1864. Explicația o putem găsi, în parte cel puțin, ca și în cazul altor reforme ale lui Cuza, în programul extrem de încărcat al domniei, în starea de tensiune politică care a premers loviturii de stat, la data dezbaterii în Adunarea Legislativă a unei asemenea legi – martie 1864 –, în ordinea de zi a priorităților, acest proiect de lege, cu toată însemnătatea care i se conferea, aflându-se, totuși, în plan secundar în raport cu proiectul de lege rurală, în care erau angajate acute pasiuni și interese politice.

Oricum, aceste dezbateri în jurul proiectului de lege elaborat de Vasile Boerescu și adoptat de Consiliul Superior al Instrucțiunii Publice, deși limitate numai la zilele de 11-13 martie, într-un fel sau altul, și-au pus amprenta asupra legii promulgată de Al. I. Cuza la 25 noiembrie 1864. Deși desfășurate într-un cadru democratic mult mai restrâns decât în perioada care urmează după promulgarea constituției din 1866, aceste dezbateri au arătat interesul oamenilor politici pentru problematica organizării pe principii moderne a învățământului în noul stat național, au subliniat locul important pe care, în general, în condițiile noi de viață națională, problemele învățământului urmau să-l ocupe în viața publică.

*

Este drept că în ședința din 11 martie 1864, ținută sub președinția lui Lascăr Catargiu, la discuția generală asupra proiectului de lege – adus în dezbateri prin raportul lui Gh. Costaforu – nimeni nu a luat cuvântul. Când s-a trecut însă la discuția pe articole, o serie de intervenții ale vorbitorilor vizau în mod indiscutabil chestiuni de principiu de oarecare însemnătate. De pildă, referindu-se la noul organ de conducere a învățământului, Consiliul general al instrucțiunii publice, prevăzut în capitolul al treilea din proiect, C. A. Rosetti – care vorbise în acest sens și în cadrul comisiei speciale a Adunării –, era de părere că acest organ trebuie să fie plasat în poziția unei totale independențe față de guvern, propunând ca alegerea membrilor lui să fie lăsată în exclusivitate pe seama cadrelor didactice, iar nu să fie “absolut în mâna guvernului”⁶.

Pentru a susține proiectul de lege, la acest punct a luat cuvântul, în primul rând, Vasile Boerescu, care arăta, între altele, că numitul Consiliu era conceput de

⁵ I. Popescu-Teiușan, rezumând aceste dezbateri, încearcă să combată astfel de aserțiuni ca fiind pornite în exclusivitate din spiritul de clasă al adversarilor lui Cuza. Cf. *op.cit.*, pp. 48-50.

⁶ “Monitorul Oficial”, Supliment la nr. 161, *Dezbaterile Adunării Legislative a României*, Ședința din 11 martie 1864, p. 1283.

legiuitor ca un organism de colaborare cu ministrul, iar nu supus acestuia⁷. În apărarea acestui punct de vedere intervine și președintele Consiliului de Miniștri, Mihail Kogălniceanu, care susține dreptul domnitorului de a numi pe membrii Consiliului general prin intermediul ministrului; un asemenea drept, susținea principalul colaborator al lui Al. I. Cuza, era în deplin acord cu prevederile Convenției de la Paris care conferea domnitorului dreptul de numire în funcțiile publice, membrii Consiliului urmând a fi retribuiți și a se constitui în corp administrativ⁸. Un alt vorbitor în sprijinul articolelor în discuție, așa cum figurau ele în proiectul guvernului, Manolache Costachi (Epureanu), la rândul său, aprecia că atâta timp cât statul este angajat să susțină din punct de vedere material școala, trebuie să se confere guvernului dreptul de control asupra învățământului prin intermediul Consiliului⁹.

În ciuda acestor intervenții, C. A. Rosetti perseverează în punctul său de vedere: "Pentru mine, d-lor, – afirmă el –, văz un pericol foarte mare a se lăsa instrucțiunea în mâna administrației, fiindcă administrațiunea e schimbătoare, și atunci ar ajunge ca fiecare administrațiune să schimbe și instrucțiunea, ceea ce n-ar aduce nici o îmbunătățire în instrucție, ci din contra, ar paraliza-o, ar ține-o pe loc. Să lăsăm dar ca instrucțiunea, pentru stabilitatea și prosperarea sa, să fie dirijată de națiune prin profesorii săi"¹⁰. Din nou, și V. Boerescu, precum și primul ministru M. Kogălniceanu, se simțeau obligați să intervină, atenuând de această dată rolul guvernului în controlul asupra învățământului, primul arătând că în chestiuni de instrucție "totul se regulează de Consiliu fără a se amesteca ministrul"¹¹, al doilea, subliniind că legea în discuție lăsa "direcția învățăturilor" în sarcina dascălilor, guvernul neavând decât "controlul administrațiunii"¹². După aceste noi intervenții, în sprijinul proiectului, propunerea lui C. A. Rosetti, contrasemnata de I. Brătianu, era pusă la vot, dar respinsă cu majoritate.

Discuții mai interesante survin și la partea a doua a legii, privind principiul obligativității învățământului primar și sancțiunea lui. Primul deputat care a luat cuvântul asupra acestui punct, D. Vășescu, aprecia că amenzile prevăzute de lege pentru părinții care nu-și trimiteau copiii la școală erau prea mari și propunea, deci, reducerea lor la $\frac{1}{3}$ ¹³. Un alt vorbitor era I. Ghica, care în chestiunea sancționării, propunea o soluție de compromis, anume ca amenda preconizată de proiect să fie aplicabilă numai în sezonul de iarnă, nu însă și în sezonul de vară, al

⁷ *Ibidem*, p. 1284.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*, p. 1285.

¹⁰ *Ibidem*, p. 1286.

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*, p. 1287.

muncilor agricole, ceea ce ar fi fost, după el, un sistem apropiat aceluia existent în Prusia¹⁴. Un alt vorbitor, Manolache Costachi, cerând și el reducerea amenzilor, propunea totodată ca vârsta minimă pentru școală prevăzută de lege să fie ridicată de la 6 ani – cum figura în proiectul de lege – la 8 ani¹⁵.

În raport cu aceste intervenții, raportorul proiectului de lege, Gh. Costaforu, se simte obligat să pledeze, cu ardoare, pentru sancționarea principiului obligativității, prin aceasta pledând de fapt pentru răspândirea cu orice preț a științei de carte. “Dar, d-lor [...] – spune el –, precum e dator un părinte să dea pâine copiilor săi, asemenea trebuie să fie și dator să le dea și instrucțiunea, și precum se pedepsește un părinte când își calcă obligațiunea ce-i impune natura și toate legile, de a da pâine copiilor săi, tot asemenea trebuie să fie pedepsit și când nu voește a le da pâinea morală, care este instrucțiunea”¹⁶. Vorbitorul atrăgea atenția Adunării asupra faptului că ea adoptase principiul obligativității în proiect prin votul dat la sfârșitul discuției generale; a nu vota sancționarea obligativității la discuția pe articole însemna a respinge pe cale indirectă principiul însuși. El respingea și propunerea făcută de I. Ghica, considerând că nesancționarea legii în sezonul de vară și închiderea școlilor primare în acest răstimp ar lovi instrucțiunea primară nu numai a țăranilor nevoiași, ci și a altor categorii sociale¹⁷.

Amendamentul lui D. Văsescu de reducere a amenzilor la 1/3 și de suprimare a echivalării amenzilor la sate prin muncă este pus la vot și adoptat de Adunare; la fel, Adunarea aprobă ca amenzile să nu se aplice decât pentru intervalul 15 octombrie – 1 aprilie, după amendamentul lui I. Ghica¹⁸. În cele din urmă, prin glasul raportorului Gh. Costaforu, comisia de specialitate a Adunării se unește cu propunerea de suprimare a sancționării pe timp de vară, dar susține ca amenzile să nu fie reduse în sezonul rece. De asemenea, Adunarea adoptă și propunerea – cu care Gh. Costaforu fusese de la început de acord¹⁹ – ca vârsta minimă de școală să fie ridicată la 8 ani.

Înainte de punerii la vot a legii, în cadrul ședinței din 13 martie 1864, fruntașul liberal C. A. Rosetti declară că va vota legea, dar atrage atenția asupra faptului că obligația comunelor de a contribui la întreținerea școlilor contrazicea principiul gratuității înscris în lege, că puterea executivă va trebui să înlăture cât se va putea acest “rău”²⁰.

¹⁴ *Ibidem*, p. 1289.

¹⁵ *Ibidem*, p. 1288.

¹⁶ *Ibidem*, p. 1290.

¹⁷ *Ibidem*, p. 1291.

¹⁸ *Ibidem*, p. 1293.

¹⁹ *Ibidem*, pp. 128-1290.

²⁰ *Ibidem*, Ședința din 13 martie 1864, p. 1320.

Pentru caracterul destul de sumar, totuși, al acestor dezbateri, desfășurate, cum vedem, mai ales în răstimpul unei singure ședințe, a fost semnificativă intervenția – în ajunul votului final – a unuia dintre deputați, N. Rucăreanu, care ținea să declare că personal va vota împotriva, deoarece el, precum și alți deputați, nu avuseseră răgazul să citească și să analizeze textul proiectului²¹.

Dacă dezbaterile pe articole se încheie în ședința din 13 martie, votarea care urma să aibă loc în aceeași zi, era amânată de propunerea de vot de blam adresată guvernului de către deputatul I. Docan, precum și de aducerea în dezbateri a altor chestiuni urgente. Propunerea de votare se reia în ședința din 16 martie, când proiectul este adoptat cu o mare majoritate: 64 bile albe, 5 negre²².

Pentru atmosfera în care a fost discutată și apoi votată Legea instrucțiunii publice de către Adunarea Legislativă este semnificativ faptul că în aceeași zi în care are loc votarea – 16 martie 1864 – era adus de către guvern în dezbaterile acestui for legislativ proiectul de lege rurală, de numele căruia avea să fie legată ruptura survenită între Adunare și guvern, precum și, în cele din urmă, lovitura de stat din 2 mai 1864²³ a lui Al. I. Cuza.

2. Conținutul și însemnătatea Legii instrucțiunii publice din 1864

Cum am arătat, legea votată de Adunarea Legislativă era sancționată de domnitorul Al. I. Cuza multe luni mai târziu, după ce, trecând prin Consiliul de Stat, ea suportă unele modificări, textul fiind redus de la numărul de 660 articole, câte s-au votat în martie 1864, la 418, câte figurează în textul dat publicității cu prilejul promulgării, la 25 noiembrie 1864, în timpul ministeriatului lui N. Crețulescu, succesorul lui D. Bolintineanu. Dar, cum am mai subliniat, principiile de bază ale legii rămâneau, în esență, aceleași dinainte de lovitura de stat.

O analiză a cuprinsului legii promulgată la 25 noiembrie 1864 este semnificativă prin ea însăși pentru însemnătatea și implicațiile pe care ea urma să le aibă în procesul dezvoltării învățământului românesc.

Legea cuprinde la început un preambul de **Dispoziții generale**, cu 8 articole, urmând apoi cele două părți: prima, **Despre administrațiunea și organizarea instrucțiunii**, cuprinzând art. 9-310, a doua, **Despre corpul însărcinat cu învățătura și cu administrarea specială a școalelor**, cuprinzând art. 311-405,

²¹ *Ibidem*.

²² *Ibidem*, Ședința din 16 martie 1864.

²³ De observat că folosim în textul nostru, pentru ușurarea lecturii, numai stilul vechi (Deci 2 mai, iar nu 2/14 mai ș.a.m.d.).

precum și un “apendice”, **Instrucțiunea privată**, cuprinzând ultimele articole, 406-418. Cele două părți sunt împărțite în capitole, iar acestea în secțiuni²⁴.

Art. 11 al legii de la **Dispoziții generale** prevede împărțirea instrucției în două categorii: publică și privată (cea mai mare parte a textului legii, art. 1-406, ocupându-se de instrucția publică, pentru cea privată fiind un **apendice**, la sfârșit).

Instrucția publică se împarte în trei compartimente: primară (școli primare la sate și orașe), secundară (licee, gimnazii, școli reale, de bele arte, profesionale – pentru băieți, școli secundare de fete) și superioară (cu 4 facultăți: litere, științe matematico-fizice, drept și medicină).

Prin art. 6, tot din **Dispoziții generale**, se proclamă principiile obligativității și gratuității învățământului primar, concretizate mai departe în art. 31 și următoarele (secțiunea **Despre obligațiunea instrucțiunii**).

Corpul didactic este împărțit în patru grade: învățători sau învățătoare, pentru școlile primare sătești; institutori sau institutoare, pentru școlile primare orașenești; profesori de școli secundare; profesori de facultăți.

Administrația centrală a învățământului se exercită prin trei organe: ministru, Consiliul permanent al instrucțiunii și Consiliul general al instrucțiunii. Autoritatea supremă aparține ministrului, ea exercitându-se prin mijlocirea Consiliului permanent al instrucțiunii publice. Acesta se compune din cinci membri, aleși din rândul profesorilor, la recomandarea ministrului, având o vechime de minimum cinci ani sau și dintre alte persoane “care se vor fi distins în sfera instrucțiunii”; la fiecare cinci ani, doi din cei cinci membri ai Consiliului trebuiau să se schimbe, altfel schimbarea nu se putea face decât în mod excepțional (adică pe baza unui raport motivat al Consiliului de Miniștri adresat domnitorului).

Prin art. 14 al legii se precizau raporturile dintre ministru și Consiliul permanent: “Consiliul va fi consultat, **sub clauză de nulitate** însă cu rezerva **dreptului de veto** al ministrului, asupra tuturor chestiunilor relative la administrațiunea și direcțiunea instrucțiunei publice și private”. Toate deciziile ministrului, trecute prin Consiliu, urmau să poarte formula: “auzind și pe Consiliul permanent al instrucțiunii”; la rândul lor, deciziile Consiliului permanent, cum indica art. 16, nu puteau deveni executorii “decât după ce vor fi încuviințate de ministru”. În activitatea sa, Consiliul permanent nu era obligatoriu prezidat de ministru, ci de vicepreședinte, dar ministrul putea asista oricând la dezbaterile sale. Consiliul nu putea funcționa decât cu minimum trei membri, deciziile luându-se cu majoritate de voturi.

O importantă atribuție a Consiliului permanent consta în grija de elaborare a manualelor școlare, prin stabilirea de concursuri, care se propun ministrului, și

²⁴ Pentru textul legii, folosim vechea ediție a lui Vasile Boerescu, *Codicele român Alessandro Ioan sau Colecțiune de legile Principatelor Unite-Române*, București, 1865, pp. 173-205.

instituirea de premii; pentru aceste concursuri Consiliul putea “să cheme în sânul său” doi profesori, de gimnaziu sau facultate, specialiști în materie.

O altă importantă atribuție a Consiliului permanent consta în pregătirea proiectelor de programe școlare; conform art. 20, pentru modificarea programelor școlare existente, Consiliul era obligat să ceară mai întâi părerea tuturor consiliilor școlare, care erau datoare, în parte, să elaboreze proiectele noilor programe; numai apoi Consiliul permanent supune aceste proiecte, cu observațiile sale, examinării Consiliului general al instrucțiunii publice. Aprobarea inițială a noilor programe cade în sarcina acestuia, numai după votarea lor cu minimum 2/3 din membri, acestea urmând a fi trimise de Consiliul permanent ministrului, iar acesta supunându-le spre aprobarea definitivă a domnitorului.

Importantă era și obligația Consiliului permanent de a întocmi la sfârșitul fiecărui an calendaristic²⁵ o dare de seamă asupra situației învățământului, care era depusă ministrului, iar acesta o comunica Consiliului general al instrucțiunii, pentru a facilita deliberările sale.

Pe lângă Consiliul permanent, organ operativ restrâns, legea consacra apariția unui alt important organ de administrație a învățământului, cu caracter reprezentativ, **Consiliul general al instrucțiunii publice**. Conform art. 22 din lege, acesta era alcătuit dintr-un număr de 24 persoane: – un președinte, care era ministrul; – 3 delegați ai învățământului primar (numiți de domn, dintr-o listă de 9 propuneri, trimisă de școlile primare din cele trei orașe principale: București, Iași și Craiova); – 3 delegați ai școlilor secundare (pe baza unei liste întreite trimisă de școlile secundare din orașe); – 3 delegați ai instrucției superioare (pe baza unei liste îndoite trimisă de facultățile din București și Iași); – un delegat al școlii militare (pe baza unei liste de două propuneri făcută de consiliul școlar); – un delegat al școlilor de medicină din București și Iași, ce urmau să ia ființă (ales ca și în cazul Școlii militare); – 3 delegați ai școlilor private (aleși pe baza unei liste întreite a școlilor private din București, Iași și Craiova); – din câte un delegat “din partea fiecărei școli profesionale și reale”, care urmau să ia ființă (pe baza unei liste întreite trimisă de corpul profesoral al fiecărei școli). În mod excepțional, mai făceau parte din Consiliul general 6 delegați numiți de domn: – 2 din partea Consiliului de Stat; – 2 din partea Curții de Casație; – 2 din partea clerului.

Alegerea și numirea membrilor Consiliului general se făceau odată la trei ani, aceleași persoane putând fi realese. Aceste funcții erau neplătite, numai delegații din provincie urmând a primi contravaloarea cheltuielilor de transport și diurnă pentru intervalul sesiunii. Consiliul general se întrunea în sesiune generală

²⁵ Textul legii se referă la “finele anului”, fără a preciza dacă este vorba de an calendaristic sau an școlar; în practică, de obicei, rapoartele vor fi întocmite de membrii Consiliului permanent și înaintate ministrului în intervalul imediat premergător deschiderii sesiunii din septembrie a Consiliului general, care coincidea cu deschiderea noului an de învățământ.

o singură dată pe an, în intervalul 1-25 septembrie; la fiecare sesiune participau în permanență ca delegați ai ministrului trei membri ai Consiliului permanent, care aveau drept de participare la dezbateri, dar nu aveau drept de vot. Ședințele acestui for nu erau publice.

Consiliul general avea importante atribuții, care îi confereau calitatea unui organism consultativ reprezentativ al corpului didactic în România: cf. art. 28, el “va fi consultat asupra tuturor chestiunilor care au raport cu întinderea și îmbunătățirea instrucțiunii”. Cum își exercita calitatea de a-și da părerea asupra tuturor problemelor de instrucțiune publică? La începutul fiecărei secțiuni, ministrul comunică Consiliului “toate chestiunile relative la instrucțiune”, dinainte discutate și pregătite de Consiliul permanent, împreună cu raportul anual al acestuia privind situația instrucției publice; la sfârșitul deliberărilor asupra problemelor indicate de ministru în cuvântul de deschidere a sesiunii și în raportul anual al Consiliului permanent, Consiliul general întocmea un raport asupra deliberărilor sale, cu propuneri asupra problemelor discutate (mai ales în chestiuni de îmbunătățire a programelor), pe care îl trimitea ministrului, împreună cu procesele verbale ale ședințelor de dezbateri, atât raportul cât și procesele verbale obligatoriu urmând a fi publicate în “Monitorul Oficial” și în publicația ministerului (“Buletinul Instrucțiunii Publice”, din anii 1865-1868).

*

Fără îndoială, cele mai importante dispoziții ale legii din 1864 sunt cele privind organizarea învățământului primar, la baza acestei organizări, aflându-se, cum se preciza în preambulul legii, principiul obligativității. Dezvoltând enunțul din **Dispozițiile generale**, art. 31 al legii (capitolul II, secțiunea I, **Despre organizațiunea instrucțiunii**), stipula următoarele:

“Instrucțiunea elementară este obligatorie pentru toți copiii de amândouă sexele, începând de la opt până la doisprezece ani împliniți ai etății.

Această îndatorire este impusă, sub penalitățile aici mai jos prescrise, părinților, tutorilor, stăpânilor, maeștrilor și oricăror persoane ce ar avea sub îngrijire un copil.

Copiii în etate de doisprezece ani la punerea în lucrare a acestei legi vor fi dispensați de învățătura obligatoare”.

Art. 3, sancționând obligativitatea, preciza că atunci când părintele nu-și va trimite copilul la școală, “fără motive legale”, după trei zile de la avertismentul trimis de învățător, acesta, sau revizorul, sau subrevizorul, va aduce cazul la cunoștința Consiliului comunal, acesta urmând să supună pe părintele vinovat la o amendă de 20 parale la oraș și 10 parale la sate pentru fiecare zi lipsă. Amenda

urma să fie achitată în bani sau în muncă pentru comună²⁶, cu precizarea că în caz de recidivă ea va fi îndoită. În același scop al impunerii obligativității, un alt articol preciza că “nici un maestru, industriaș, arendaș, ori stăpân nu va primi în serviciul său un copil mai mic de 12 ani, decât după ce i se va arăta un certificat de învățătură”, cel culpabil urmând a primi din partea Consiliului local o amendă de 100 lei și a fi impus la “îndatorirea de a trimite și a ține pe copil în școală până la al patrusprezecelea an”. Toate amenzile vărsate în casa comună se constituiau într-un fond destinat școlii.

De asemenea, pentru o evidență strictă a obligativității, prin art. 40 și 41, se prevedea întocmirea, la începutul anului școlar, a recensământului copiilor de vârstă școlară, o prevedere care, așa cum observa I. Popescu-Teiușan²⁷, era pentru prima dată introdusă într-o lege școlară.

Se puteau “apăra” de îndeplinirea trimerii copiilor la școala publică părinții care “vor dovedi” că dau copiilor învățătură acasă sau într-o școală privată, această excepție prevăzută de lege vizând, evident, menajarea susceptibilităților și intereselor celor avuți.

Odată cu obligativitatea, se proclama și principiul gratuității, aplicat însă în mod trunchiat, cum indică art. 42, care prevede că instrucțiunea obligatorie este în sarcina statului în ceea ce privește cheltuielile pentru plata salariilor cadrelor didactice și personalului administrativ și pentru plata materialelor didactice necesare copiilor săraci, asigurarea bazei materiale a școlii (local, mobile și lemne de încălzit) căzând în sarcina comunelor.

Durata școlii primare, atât la sate, cât și la orașe, era fixată la numai trei ani, în ciuda faptului că la data promulgării legii era consacrată practica școlii primare cu durata de patru ani, o asemenea prevedere rămânând, cum vom vedea, neaplicabilă.

Legea prevedea înființarea în comunele urbane a uneia sau mai multor școli primare, separate pentru băieți și fete: în comunele mai mari, câte una de băieți și una de fete; în comunele mai mici, câte una mixtă. Școlile de la orașe urmau să funcționeze cu doi învățători, cele de la sate cu unul singur, aceasta constituind, cum observa I. Popescu-Teiușan, singura deosebire pe care legea din 1864 o face între școala primară de la oraș și cea de la sat.²⁸

Prin textul legii sunt prevăzute și obiectele de studiu în școala primară: citirea și scrierea, catehismul, noțiuni de gramatică, aritmetică elementară (cele 4 operații și sistemul măsurătorilor), noțiuni de geografie, de istoria patriei, de drept

²⁶ Cum am observat mai sus, această prevedere, existentă în proiectul inițial al legii, fusese eliminată în ședința din 13 martie a Adunării Legislative, dar, după lovitură de stat, ea a fost reintrodusă cu prilejul “revizuirii” efectuată de Consiliul de Stat.

²⁷ Cf. I. POPESCU-TEIUȘAN, *op.cit.*, p. 96.

²⁸ *Ibidem*, p. 97.

administrativ, noțiuni de igienă²⁹. În plus, pentru școlile primare de fete – acolo unde existau – se prevedea, între obiectele de studiu, lucrul manual.

Câteva prevederi ale legii priveau inspecția școlilor primare; ea se realiza prin revizori (câte unul pentru fiecare județ, sau unul chiar pentru două județe) și subrevizori, primii având obligația de a întocmi anual rapoarte asupra stării învățământului în județele lor. În școlile primare urbane, institutorul clasei superioare avea drept de control asupra celorlalți institutori.

În sfârșit, în fiecare comună urbană sau rurală se instituiau comitete școlare, care aveau un drept de control din punct de vedere administrativ asupra școlilor primare (nu și din punct de vedere didactic).

*

Deosebit de importante sunt dispozițiile legislative și în ceea ce privește organizarea învățământului secundar (cap. III, partea I).

Prin art. 93 se prevede instituirea “gradat și cât se va putea mai repede” de licee și gimnazii în principalele orașe, anume indicate: București (2 licee și 3 gimnazii), Iași și Craiova (câte un liceu și 2 gimnazii), Botoșani, Buzău, Focșani, Bârlad și Ismail (câte un liceu), Ploiești (2 gimnazii). În toate celelalte orașe – capitale de județ –, nemenționate, urmează să se înființeze câte un gimnaziu. De asemenea, se prevedea înființarea câte unei școli secundare de fete în orașele unde existau licee. Durata liceului era fixată la 7 ani de studii, iar a gimnaziului, conceput ca o primă treaptă a liceului, la 4 ani; erau admiși la gimnaziu sau la liceu fără examen de admitere absolvenții școlilor primare.

Numeroase prevederi din lege privesc **administrația specială** a gimnaziilor și liceelor, în general legea, cum vom mai observa, insistând în mod deosebit asupra acestei categorii de școli secundare. Se precizau atribuțiile directorului liceului sau gimnaziului, precum și ale consiliului școlar, constituit din profesori diriginți ai claselor, având ca președinte pe director. Se stipulează, între altele, obligația profesorului titular de a întocmi programa pentru disciplina sa și a o trimite prin director ministrului; Consiliului permanent urma să examineze și să modifice eventual programa pentru ca apoi să fie publicată (art. 119). Erau stipulate în textul legii obiectele de studiu cuprinse în liceu, art. 116, înregistrându-le fără a indica și clasele în care se predau: religia, limbile română³⁰,

²⁹ Cu excepția noțiunilor de igienă și de drept administrativ, acestea din urmă vizând informarea copiilor asupra instituțiilor apărute odată cu realizarea Unirii, obiectele de studiu consemnate de lege figurau și în programele școlilor primare orășenești din perioada anterioară, existente în Țara Românească și Moldova, acum ele devenind obligatorii și pentru școlile sătești. Cf. *Ibidem*.

³⁰ Cum vom vedea mai departe, în concepția legislatorului, greșit, predarea limbii române era legată de predarea limbii latine și a celorlalte limbi străine.

latină, elină, franceză, italiană și germană³¹, aritmetica "raționată", geometrie, algebră, trigonometrie, istoria naturală, elemente de fizică și chimie, "elemente de ținere a registrelor", istoria generală și istoria școalelor³², elemente de filosofie și retorică, elemente de economie politică și drept administrativ³³, muzică și gimnastică.

Printr-o serie de dispoziții se stipula funcționarea pe lângă licee a internatelor în care erau admiși bursierii statului și solvenți; conducerea internatului o avea directorul liceului, ajutat de provizori, pentru partea administrativă și de repetitori (pedagogi) pentru supravegherea și ajutorarea elevilor la studiu. Se prevedeau totodată, aici, condițiile de acordare a burselor pentru elevi, prin concurs (pe bază de acte de stare materială, dar și pe baza exclusivă a meritului la învățătură).

Dispoziții speciale priveau organizarea școlilor secundare de fete, cu o durată de studii de numai 5 ani, în loc de 7 ani (art. 184-198).

Dispozițiile legii privind "școlile reale și profesionale" (art. 199-219) se caracterizează prin ambiguitate și imprecizie, ele având să stârnească, cum vom vedea, critici justificate din partea oamenilor de școală. Legea numește cu titlu de reale școli profesionale, aplicative, pentru băieți, având un caracter secundar, stabilind rețeaua lor, cuprinzând pe cele existente sau care urmau să se înființeze și anume școli industriale, comerciale și agricole; în timp ce pentru primele două categorii se indică și obiectele de studiu, pentru ultima categorie, se stipulează doar prevederea deschiderii unui număr de trei școli de acest fel pe întreaga țară³⁴ (aceasta fiind, printre altele, "o mare lipsă a legii", cum observa I. Popescu-Teiușan).

Mai ample decât despre școlile reale sunt dispozițiile legii privitoare la seminarii (art. 223-248), școli secundare de 2 grade: grad I (inferioare), cu patru clase; gradul II (superioare), cu șapte clase, și unele și altele căzând integral în sarcina statului, spre deosebire de școlile profesionale care cădeau în sarcina comunelor și județelor. Cele inferioare pregăteau preoți de țară, cele superioare, clerul mai înalt.

Prin textul legii se preconizează funcționarea în fiecare eparhie a câte unui seminar de gradul I, numai în București și Iași funcționând seminarii de gradul II. Cât privește "inspecțiunea superioară" a seminariilor, aceasta revine Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, prelaților, mitropoliți și episcopi, rezervându-li-se o "inspecțiune specială sub autoritatea ministeriului".

³¹ Prin art. 118 se preciza că toate limbile erau facultative, în afară de cea elenă.

³² Discipline concepute într-una singură, ceea ce va stârni, cum vom vedea, discuții și sugestii de îmbunătățire.

³³ Obiecte al căror scop în perioada următoare avea să fie pus sub semnul întrebării de o serie de oameni de școală români, în încercarea lor de modificare a acestei legi.

³⁴ Vezi asupra acestor dispoziții, aprecierile lui I. POPESCU-TEIUȘAN, *op.cit.*, p. 78.

În domeniul învățământului superior, legea consemnează existența a patru facultăți: de Drept, de Științe, de Filosofie și litere, de Medicină, ultima urmând a se constitui ulterior (1869). Pentru fiecare facultate se stipulează obiectele de studiu, organizarea lor fiind lăsată pe seama unor regulamente speciale care urmau a se elabora, în baza acestora putându-se introduce noi obiecte de studiu (respectiv, catedre).

Se stipula o durată de 3-5 ani, “după trebuințele fiecărei facultăți”. Pe lângă Facultatea de științe fizice, matematice și naturale se prevedea înființarea de **Școli de aplicațiune**, pentru formarea de ingineri, silvicultori etc., iar pe lângă facultățile de medicină de la București și Iași (până la înființarea acestora pe lângă **Școlile** existente), câte o școală superioară de farmacie, pentru formarea de farmaciști, și câte o școală superioară veterinară, pentru formarea de medici veterinari.

De asemenea, legea indică atribuțiile organelor de conducere, la nivelul facultăților și universităților: Consiliul facultății, în frunte cu decanul, și Consiliul universitar, în frunte cu rectorul.

Legea pune problema unei pregătiri speciale pentru profesorii de licee și facultăți, în acest scop preconizând constituirea de **Școli normale superioare**, cu o durată de trei ani, cu două secții: de Litere și Științe. Candidații urmau să fie recrutați pe bază de concurs, odată admiși, ei având obligația de a urma, în paralel, primii doi ani, cursurile facultăților respective; cu toții, urmau să-și însușească “teoria învățământului” (pedagogia).

Cum observăm, ca și în privința celorlalte trepte de învățământ, cu privire la învățământul superior, legea din 1864 ia pe alocuri aspectul unui program de lucru, de viitor, în loc de a se constitui într-un cod de norme precise, bazate pe realități, pe instituții existente și practici validate. Dar despre aspectele formale ale acestei legi – viu criticate în viața publică în deceniile următoare, în cursul aplicării ei – vom insista cu detalii ceva mai jos.

Este drept, prevederile legii privind condițiile numirii în învățământ pentru diferite grade didactice porneau de la realități atunci când, ținând cont de lipsa de cadre calificate, luau drept bază principiul ca solicitanții înșiși să fi absolvit numai (cel puțin) clasele de studii pentru care aspirau să fie învățători sau profesori (art. 364-383). Dar, în curând, asemenea prevederi se vor dovedi depășite și modificarea lor, sub imperiul exigențelor calității, se va impune cu necesitate.

În partea finală a legii, privind “drepturile și datoriile profesorilor, institutorilor și învățătorilor”, se preconiza în primul rând o situație privilegiată pentru profesorii universitari, cărora, cum indica art. 384, li se acordă inamovibilitatea, pe care aceeași lege o refuza celorlalte categorii de cadre didactice. Se înscria aici, în schimb, dreptul pentru toți membrii corpului didactic din învățământul public de scutire de serviciul militar. Două articole ale legii

prevedeau incompatibilitatea de funcții pentru învățători, institutori și profesori de gimnazii și licee “în timpul celor două dintâi perioade ale cursului lor” și pentru profesorii de facultăți “în timpul celor dintâi trei perioade ale cursurilor după numirea lor definitivă” (art. 392-393).

Erau stipulate în textul legii modalitățile de sancționare a abaterilor disciplinare ale corpului didactic, prin art. 398, stipulându-se că “censura, suspendarea și destituirea” erau rezervate unui juriu de cinci profesori aleși prin sorți din corpul profesoral al gradului de învățământ superior celui în care se afla inculpatul; pentru profesorii universitari din București, această comisie era constituită din profesori de la Iași și invers.

Limitând serios dreptul de intervenție al ministrului, asemenea dispoziții aveau să stârnească, cum vom vedea, vii insatisfacții și nemulțumiri, care se vor transforma în tot atâtea acuze la adresa legii. Dacă sub acest ultim raport – al limitării dreptului de intervenție al autorității centrale – legea era favorabilă corpului didactic, mai ales celui universitar, dacă această lege a mers în unele privințe la amănunte și precizări improprii chiar textului unei legi, în schimb, în privința unui important punct de la acest capitol, anume remunerația cadrelor didactice, legea nu stipula decât o prevedere vagă, anume dublarea remunerației după o vechime de 12 ani (art. 387).

*

Introducerea principiilor obligativității și gratuității învățământului primar, la o dată când aceste principii figurau numai în legislația câtorva țări din Europa³⁵, introducerea unor instituții noi în organizarea și conducerea învățământului românesc – cum erau Consiliul permanent al instrucțiunii și Consiliul general –, ampla organizare dată unor anumite categorii de școli secundare (licee și gimnazii), precum și învățământului superior, sunt numai câteva laturi pozitive ale legii care merită să fie reținute.

Cum am văzut, relevând însemnătatea învățământului primar, totodată, legea pune un accent deosebit pe organizarea învățământului secundar, în textul său fiind înscris principiul liceului unitar de 7 clase. În cadrul liceului, păstrându-se o proporție echilibrată între disciplinele umaniste și cele științifice, nu se admite o bifurcare (sau o trifurcare) a acestor științe, un asemenea liceu (sau gimnaziu) de cultură generală fiind expresia unei soluții de compromis între cele două curente

³⁵ I. POPESCU-TEIUȘAN luând ca bază data legiferării obligativității învățământului primar plasa o serie de țări din Apus – ca să nu mai vorbim de țările din Sud-Estul Europei – în urma României; dar să ne întrebăm, dacă în Italia obligativitatea era legiferată abia în 1877, în Franța în 1881, în Anglia în 1870, în Elveția în 1874, în Bulgaria în 1879, iar în Serbia în 1882, în timp ce la noi numita legiferare are loc în 1864, aceasta însemna oare că situația școlii primare de la noi corespundea acestei ierarhizări? Desigur, nu !

opuse, clasicism (umanism) – realism, a căror dispută concentra în epocă atenția intelectualității, la noi ca și în alte țări. Legiuitorul de la 1864 adoptă soluția liceului unic cu profil dublu, clasicist – științific (cu un accent totuși pe clasicism, dată fiind formația majorității cărturarilor români); dar alternativa unei alte soluții, cum era aceea a bifurcării sau trifurcării liceului (sau soluția unor licee sau gimnazii cu profil clasic sau real), continuă să preocupe pe oamenii de școală în perspectiva îmbunătățirii organizării școlare și, respectiv, a legislației școlare corespunzătoare.

Cum se poate ușor observa din prezentarea conținutului ei, legea din 1864 privește întreaga rețea a învățământului românesc, conferind din punct de vedere formal o însemnătate egală tuturor ramurilor acestei rețele. O singură lege pentru toate treptele de învățământ la această dată, când la ordinea zilei era unificarea organizării școlare, corespundea cel mai bine acestui scop; dar legea, cu toate cele 418 articole ale sale, nu putea cuprinde pe deplin problematica întregii rețele școlare, legiuitorului având să-i “scape” o serie de probleme, pe altele abordându-le în mod necorespunzător, incomplet sau confuz. Voind a conferi o însemnătate egală tuturor compartimentelor învățământului, în realitate legea dezavantaja învățământul primar, adică acea ramură a învățământului românesc a cărei dezvoltare era esențială pentru viitorul statului național român. Constatarea, la prima vedere, pare paradoxală dacă avem în vedere faptul că tocmai aceasta este legea care introduce la noi marile principii de caracter democratic ale obligativității și gratuității învățământului primar.

Cea mai importantă omisiune a legii din 1864 vizând învățământul primar – care surprinde pe exegetul de astăzi al textului legii – este aceea referitoare la școlile normale, necesare pregătirii seriilor de învățători de care aveau nevoie școlile primare, mai ales de la sate³⁶. Este drept că prin art. 344 din lege se prevedea ca în orașele cu mai multe școli primare, una dintre ele să funcționeze ca școală primară normală; într-o asemenea școală, prin cursuri concentrate, sub conducerea subviziștilor, de două ori pe an, în răstimpul vacanțelor, urma să se realizeze pregătirea învățătorilor. Era aceasta și insuficient și ineficient ! Omisiunea era evidentă mai ales dacă avem în vedere faptul că în 1864 exista de fapt o școală normală pentru pregătirea învățătorilor, la Iași, pe care legea n-ar fi avut decât s-o consemneze.

O altă omisiune a legii vizează organizarea învățământului profesional. Punând accentul pe liceul de cultură generală, legiuitorul pierdea din vedere necesitatea – tot atât de stringentă – a învățământului de caracter profesional, menit să răspundă cerințelor dezvoltării industriei și transportului, comerțului și agriculturii. Deși consemna în mod vag în seria de școli de grad secundar școli

³⁶ Vezi aceeași subliniere și la I. POPESCU-TEIUȘAN, *op.cit.*, p. 90.

reale și profesionale, legea nu venea în această privință cu precizări la fel de ample ca asupra liceelor sau gimnaziilor, nu preconiza măsurile necesare de natură să garanteze înființarea și buna funcționare a unor asemenea școli. Noțiunile însele de școli reale și profesionale prevăzute de textul legii sunt neclare, prin școli reale legea definind de fapt școli profesionale de nivel secundar.³⁷

În sfârșit, o lacună importantă a legii, vizând toate ramurile de învățământ și care avea să fie adusă adesea în dezbaterile școlare se referă la corpul de inspecție. Dacă pentru învățământul primar inspecția se realiza prin revizori și subrevizori – aceștia, oricum, într-un număr insuficient –, pentru celelalte ramuri nu se prevedea un corp special de inspecție: în cadrul școlilor secundare ea cădea în sarcina directorilor, în cadrul facultăților revenind decanilor și rectorilor. Or, practica dovedea că existența unui corp special de control în învățământul secundar și superior era absolut necesară³⁸, după cum corpul de control pentru învățământul primar se cerea amplificat iar activitățile lui îmbunătățite.

Cu toate aceste omisiuni, neclarități sau defecțiuni de formulare, legea din 1864 constituie un real progres în raport cu legislația anterioară, ea oferind cadrul instituțional necesar dezvoltării învățământului românesc în deceniile următoare. Odată promulgată de domnitorul Al. I. Cuza, în noiembrie 1864, importantă era adoptarea unui ansamblu de măsuri, menit să asigure începutul aplicării ei, trecerea de fapt la o nouă etapă în realizarea acestei importante reforme reclamată de statul național român modern.

3. Măsuri și inițiative în vederea aplicării Legii instrucțiunii publice (1864-1866)

Promulgată la 25 noiembrie 1864, noua lege urma să intre în vigoare în toamna anului următor, odată cu deschiderea noului an școlar 1865/1866. Pentru aplicarea legii la această dată era necesară o serie de măsuri pregătitoare și factorii responsabili au avut în vedere această necesitate. În primul rând, conform stipulațiilor legii, trebuia să se treacă imediat la constituirea noilor organisme prevăzute de lege, care urmau să aibă ele însele un rol important în aplicarea legii: mai întâi Consiliul permanent al instrucțiunii publice, apoi Consiliul general. La 19

³⁷ În concepția obișnuită, școala reală era echivalentă cu gimnaziul real, deci o treaptă școlară succedând școlii primare, cu accentul pe studii realiste, absolventul unei asemenea școli urmând a fi destinat școlilor speciale superioare profesionale, de industrie, comerț, agricultură etc. În accepția dată aici, școala profesională nu are sensul unei școli inferioare școlii reale, ci invers.

³⁸ Pe bună dreptate, la sfârșitul secolului, în 1897, SPIRU HARET avea să acuze această lipsă a legii din 1864 ca una dintre cele mai grave. Vezi *Cestiuni de învățământ*, București, 1897, p. 35

februarie 1865, noul ministru al instrucțiunii publice, G. Vernescu, supunea domnitorului Al. I. Cuza sancționarea proiectului de lege pentru constituirea Consiliului permanent, votat de Camera legislativă în ședința sa din 13 februarie³⁹. La 5 martie 1865, domnitorul aproba numirea primilor membri ai Consiliului permanent la propunerea ministrului G. Vernescu, și anume: Aug. Tr. Laurian, doctor Nicolae Turnescu, Ion Massim, Emanoil Bacaloglu și P. Vioreanu⁴⁰. Primul dintre ei, Aug. Tr. Laurian, era numit și vicepreședinte al Consiliului.

În raport cu prevederile din lege privind atribuțiile Consiliului permanent, la 12/24 martie 1865, în vederea deschiderii lucrărilor acestuia, ministrul trimitea membrilor numiți instrucțiuni precise privind sarcinile lor; erau instrucțiuni care dezvoltau și completau de fapt prevederile legii în privința atribuțiilor acestui organ de conducere a învățământului. Precizându-se că se impune convocarea imediată a Consiliului și începerea lucrărilor sale cu un timp înainte de începerea anului școlar, tocmai pentru a se putea pregăti aplicarea legii odată cu acest an de învățământ, în aceste instrucțiuni se indicau Consiliului sarcini deosebit de importante. Pe lângă elaborarea unor proiecte de programe și regulamente școlare, se atribuia Consiliului misiunea nobilă de a da “o direcțiune morală educației naționale”⁴¹. Consiliul trebuia să propună măsuri în vederea aplicării odată cu începerea noului an școlar — în septembrie 1865 — a obligativității învățământului primar, prin deschiderea unui număr corespunzător de școli; să adapteze programa învățământului de la 4 clase, câte erau în vigoare, la 3 clase cât prevedea noua lege, atât pentru școlile de băieți cât și de fete; să propună soluții în ce privește pregătirea învățătorilor, singura școală pedagogică existentă — pe care legea, cum am văzut, nu o consemna — Institutul “Vasile Lupu”, de peste Mîlcov, fiind cu totul insuficientă, chiar numai “pentru acea parte a locului”; în sfârșit, trebuia să propună noile manuale pentru școlile publice primare⁴².

Sarcini importante erau atribuite Consiliului permanent prin aceste instrucțiuni și în privința funcționării gimnaziilor și liceelor; odată cu noul an școlar, Consiliul avea “delicata misiune de a împăca în programele gimnaziilor și liceelor noastre acele două ramuri de cunoștințe umane, literile și științele, care nu pot fi despărțite mult timp fără de scăderea fiecăreia”⁴³ (evident, ministrul considera că prevederile din textul legii erau insuficient de concludente, nu închideau deloc discuția). În privința noilor obiecte prevăzute de lege pentru licee și gimnazii, anume “elemente de economie politică și de drept administrativ”, se atribuia membrilor Consiliului îndatorirea de “a se preciza foarte mult întinderea

³⁹ D.A.N.I.C, fd. *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice*, ds. 692/1864, f. 24.

⁴⁰ *Ibidem*, f. 34-35.

⁴¹ *Ibidem*, f. 47 v.

⁴² *Ibidem*, f. 47 v, 48.

⁴³ *Ibidem*, f. 49.

ce este a se da acestor materii, ca nu ceea ce este menit să producă un bine, rău aplicat, să ajungă a fi o scădere”⁴⁴. Totodată, se atrage atenția asupra necesității elaborării unei noi programe pentru limba română, obiect neglijat în trecut și lăsat pe seama profesorului de limba latină (de fapt, trebuie adăugat că nici noua lege nu făcea o mențiune clară privind predarea independentă a acestui obiect). “Trebuie, d-lor membri — se precizează în instrucțiuni — să deprindem pe junime cel puțin a scrie limba sa proprie, trebuie să o deprindem a iubi limba maternă, căci limba este semnul naționalității și la noi, Românii, ea este cimentele neperitor al românismului”⁴⁵.

În privința instrucțiunii superioare, se cerea Consiliului să facă propuneri pentru organizarea și completarea facultăților, unele din ele “fiind numai schițate”. În privința școlilor normale superioare, prevăzute de art. 311, cât și în privința școlilor reale și profesionale preconizate de lege se preciza în aceste instrucțiuni că ele urmau să fie discutate în viitor, cu prilejul dezbaterilor asupra bugetului; dar, intuindu-se imprecizia legii în acest punct, ministrul atrăgea atenția asupra însemnătății lor: “Lipsa lor prelungită nu poate fi decât în paguba avuției naționale și pot zice a însăși formațiunii caracterului național carele câștigă pururea în soliditate și în fermitate prin aplicațiunea poporului la meserii, la industrie, la comerț”⁴⁶.

Cum reiese din aceste instrucțiuni, noul organ operativ de conducere a învățământului, Consiliul permanent, urma să aibă într-adevăr un rol foarte important în activitatea de organizare a învățământului în condițiile prevăzute de noua lege. I se atribuie acestui organism un rol important în aplicarea noii legi odată cu noul an școlar, și cei cinci membri ai săi, cunoscuți oameni de școală și cultură, vor desfășura o amplă activitate în vederea îndeplinirii acestui rol.

*

În faza premergătoare aplicării Legii instrucțiunii publice din 1864, când factorii responsabili au fost confrunțați cu soluțiile practice de aplicare a prevederilor legale, la o analiză temeinică a textului legii au ieșit la iveală incoerențe, imprecizii, imposibilități de aplicare etc., care au pus problema modificării legii înainte de a fi aplicată, impusă de chiar exigențele aplicării ei.

Ministrul, ca și membrii Consiliului permanent, sesizau aceste neajunsuri ale textului legii, care se transformau în tot atâtea dificultăți ce se cereau înlăturate, pentru ca legea să devină viabilă. Nu este vorba, cum s-a scris, de o tentativă de sabotare a legii înainte chiar de aplicarea ei, săvârșită mai întâi de însuși miniștrii

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ *Ibidem*, f. 49 v.

⁴⁶ *Ibidem*, f. 52.

domnitorului Al. I. Cuza⁴⁷, ci de dificultățile reale la care s-a ajuns atunci când s-a pus problema aplicării diferitelor articole ale legii.

Și instrucțiunile ministrului G. Vernescu, la care ne-am referit mai sus, subînțelegeau aceste neajunsuri, dar nu le menționau ca atare, în timp ce un alt ministru, succesorul lui G. Vernescu, D. Cariagdi, la sfârșitul lunii aprilie 1865, solicita membrilor Consiliului permanent o analiză atentă a textului legii, în raport cu soluțiile concrete de aplicare⁴⁸. La 29 aprilie, în urma analizei efectuate, membrii Consiliului permanent constatau necesitatea unor “modificări” la textul legii, impuse de chiar trecerea la aplicarea ei. La această dată, prin urmare, ei propuneau: schimbarea intervalelor de vacanță pentru diferite categorii de școli, vacanța de vară urmând a încorpora perioada cea mai călduroasă a anotimpului (iulie-august); schimbarea termenelor sesiunilor de examene; înființarea anticipată a consiliilor școlare, ca organisme de colaborare cu Consiliul permanent; introducerea inamovibilității pentru învățători (în vederea stimulării angajării lor); completarea articolelor din lege privind concursurile pentru elaborarea manualelor, a articolelor privind obiectele de studiu la școala primară și la licee, privind condițiile de acordare a stipendiilor, precum și condițiile de titularizare în învățământ și altele⁴⁹.

Printr-o asemenea analiză și prin propunerile făcute de membrii Consiliului permanent — oameni de competență incontestabilă în domeniul școlii — se aducea implicit o serioasă critică unei legi recent promulgată și încă neintrată în vigoare, dar această critică pornea de la o stare de lucruri absolut obiectivă.

În conformitate cu constatările făcute și cu unele din propunerile sale, Consiliul permanent elabora un proiect de lege pentru modificarea art. 49-50, 71, 75, 133-134, 142, 246-265 și 349, și abrogarea art. 392, 393, 394⁵⁰; aprobat de Consiliul de Miniștri la sfârșitul lunii iunie 1865⁵¹, proiectul este respins de Adunarea Electivă, dar era decretat de domnitorul Al. I. Cuza la 3 iulie 1865⁵², în baza art. 3 din Statutul din iulie 1864 și dat publicității⁵³. Evident, era vorba de

⁴⁷ *Ibidem*, p. 110. O intenție obiectivă de sabotare a legii ar fi părut normală, într-un fel, după răsturnarea lui Cuza, dar nu în cazul foștilor colaboratori ai acestuia, prin excelență oameni de școală.

⁴⁸ D.A.N.I.C., *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice*, ds. 593/1864, f. 198.

⁴⁹ “Buletinul instrucțiunii publice”, nr. 2, septembrie 1865, p. 37; D.A.N.I.C., *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice*, ds. 539/1864, f. 111.

⁵⁰ *Ibidem*, f. 121, 145.

⁵¹ *Ibidem*, f. 136-137.

⁵² *Ibidem*, f. 138. Vezi și I. POPESCU-TEIUȘAN, *op.cit.*, p. 110.

⁵³ Vezi și “Buletinul instrucțiunii publice”, nr. 5, decembrie 1865, pp. 250-251. În conformitate cu aceste modificări, vacanțele de vară ale școlilor primare erau fixate în intervalul 20 iunie – 1 septembrie, ale școlilor primare urbane între 1 iulie – 15 august, ale școlilor secundare între 1 iulie – 1 septembrie, ale facultăților între 1 iulie – 15 septembrie.

concretizarea unor propuneri mai puțin importante făcute de Consiliul permanent, cele mai de seamă — cum erau, de pildă, cele vizând obiectele de studiu, inamovibilitatea ș.a. — neputând fi puse în discuție în această fază.

Întrunit în ședințe de lucru, în cursul lunilor premergătoare deschiderii, dând curs instrucțiunilor primite, Consiliul permanent a elaborat proiectele de programă pentru cele trei trepte de învățământ, ce aveau să fie publicate în “Buletinul instrucțiunii publice”, publicația oficială a Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice care apare începând cu luna august 1865 (până în 1868). În aceste proiecte de programe, Consiliul permanent încearcă să aplice propunerile sale anterioare, enunțate cu prilejul analizei solicitată în primăvară de minister, sau să vină cu noi propuneri. De pildă, în ședința sa din 17 iulie 1865, dezbătând programa gimnaziilor și a liceelor, între altele, se propune pentru studiul limbii române “o existență independentă” de limba latină; se susține, în conformitate cu textul legii, introducerea predării economiei politice și dreptului administrativ, dar totodată, se propune introducerea desenului și caligrafiei, deși aceste discipline nu figurau în textul legii⁵⁴ (s-au introdus acestea, se susținea, deoarece ele “totdeauna s-au numărat în gimnaziile noastre și ale tuturor țărilor”). Se stabilea cu acest prilej un plan de studii pentru licee și gimnazii, indicându-se numărul de ore pentru fiecare disciplină și clasă⁵⁵, pentru ca ulterior, într-o circulară adresată directorilor de gimnazii și licee, ministrul D. Cariagdi să ceară acestora, în vederea deschiderii noului an școlar, aplicarea în școli a unei asemenea programe⁵⁶ (independent, deci, de aprobarea — sau dezaprobarea — pe care, Consiliul general, în sesiunea din septembrie, urma s-o dedice acestor programe!). Ceva mai târziu, în urma deliberării Consiliului permanent, se dădea publicității o *Programă detaliată pentru licee*⁵⁷, în care, între altele, predarea istoriei era concepută la un loc cu predarea geografiei⁵⁸, cum se făcuse și în perioada anterioară.

Măsurile preconizează Consiliul permanent în cadrul ședințelor sale de lucru și în ceea ce privește învățământul superior. Astfel, în conformitate cu art. 249 și 262 ale legii care consemnau înființarea Universității cu cele patru facultăți — trei existente, a patra, cea de medicină, urmând a lua ființă —, Consiliul permanent propunea completarea catedrelor necesare pentru buna funcționare a facultăților începând cu anul școlar 1865/1866, în acest sens subliniind obiectele de învățământ pentru diferite facultăți pe ani de studii (textul legii, cum am văzut, în mod firesc, nu defalca obiectele de studiu pe ani).

⁵⁴ “Buletinul Instrucțiunii Publice”, nr. 2, septembrie 1865, p. 37.

⁵⁵ *Ibidem*, pp. 38-39.

⁵⁶ *Ibidem*, pp. 44-46.

⁵⁷ *Ibidem*, pp. 39-43.

⁵⁸ *Ibidem*, pp. 41-42.

Ca și în cazul obiectelor de studiu de la licee, membrii Consiliului permanent, constatând neclarități sau omisiuni în textul legii, aduceau îmbunătățirile necesare; de pildă, între disciplinele Facultății de litere, prevăzute în art. 259 al legii, nu erau menționate câteva discipline de bază, cum erau istoria românilor, istoria literaturii române și istoria literaturii franceze, deși aceste discipline existau deja la numita facultate; cum necesitatea pregătirii unor asemenea discipline decurgea și din împrejurarea că ele figurau ca discipline obligatorii în licee și gimnazii, cum, pe de altă parte, art. 260 al legii prevedea dreptul de înființare și a altor cursuri decât cele prevăzute la art. 259, Consiliul permanent propunea includerea acestor discipline în planul de învățământ al Facultății de litere începând cu primul an de aplicare a noii legi⁵⁹ (altfel, pentru a respecta formal textul legii, ar fi trebuit să le desființeze pentru primul an, pentru a le introduce în anul universitar următor, 1866/1867). Era aceasta una din micile, dar numeroasele scăpări ale legii, care impuneau de la început “retușări” corespunzătoare!

Bineînțeles, în pregătirea deschiderii noului an de învățământ și a aplicării noii legi, accentul trebuia să cadă nu pe învățământul secundar și universitar, ci pe învățământul primar, a cărui obligativitate era introdusă prin lege. Nu se poate spune că această problemă nu a stat din timp în atenția ministrului și a Consiliului permanent. Încă din februarie 1865, circulare ale ministrului adresate autorităților comunale și județene le solicitau cu insistență luarea din timp a măsurilor necesare pentru deschiderea școlilor⁶⁰. Dar rezultatele acestor apeluri nu sunt semnificative. Formal, se recunoștea însemnătatea învățământului primar, așa după cum o consemna și noua lege în textul ei. Însă, așa cum vom vedea, de la litera legii la aplicarea ei, sau de la vorbe la fapte, distanța este foarte mare!

*

Ceremonia prilejuită de deschiderea noului an școlar 1865/1866 se desfășoară sub semnul însemnătății învățământului primar. O proclamație semnată de ministrul D. Cariagdi și de directorul general al Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, V. Alexandrescu-Urechia, adresată sătenilor la 1 septembrie 1865, cu prilejul deschiderii noului an școlar, îi chema, cu însuflețire, să sprijine aplicarea noii legi. “Sătenilor! Școalele se deschid la 1 septembrie în toate părțile țării; grăbiți dar cu toții de a trimite copilașii voștri la școală, că e spre binele lor, și al nostru, și al țării întregi [...]”⁶¹ Semnatarii proclamației își afirmau crezul în consecințele majore ale învățământului primar, speranța că atunci când, nu peste mulți ani, “nu va mai rămânea în țara românească nimeni care să nu știe a ceti și

⁵⁹ *Ibidem*, p. 34.

⁶⁰ Vezi, de pildă, “Monitorul Oficial”, nr., 210, din 24 februarie 1865.

⁶¹ “Buletinul instrucțiunii publice”, nr.2, septembrie 1865, p. 33.

scrie”, atunci nu va trece “nici prin cugetul dușmanului țarei că va mai putea năvăli, prăda și robi pre român în țara lui ca în o țară pustie!”⁶²

Ceremonia publică a deschiderii noului an școlar 1865/1866 începea printr-o mare adunare în curtea Universității de la Sf. Sava din București, în prezența ministrului. În mod semnificativ, primul vorbitor era un reprezentant al învățământului primar, G. Eustațiu, institutor principal la una din școlile primare bucureștene, care elogia principiul obligativității înscris în noua lege. “Domnilor – spunea el –, prin celebrarea ce facem astăzi la inaugurarea legii celei noi de instrucțiune publică, fiecare român cată să se simță destul de mândru că începe și la noi a se întinde instrucțiunea asupra masei totale a națiunii”⁶³. Mai departe, afirmând o convingere care nu era numai a lui, vorbitorul arăta că “școalele primare sunt baza pe care se fondează toate celelalte instituțiuni de educațiune și învățământ pentru un popor”⁶⁴. Referindu-se la condițiile materiale în care se aplică legea, el menționa că în lipsă de localuri, insuficiente pentru toți copiii în vârsta indicată de lege, deocamdată, aveau prioritate copiii de 9-12 ani, celor mai mici, între 7 și 9 ani, urmând a le veni rândul!

Lua cuvântul la această adunare și unul dintre cei cinci membri ai Consiliului permanent, dr. N. Turnescu, care considera ziua inaugurării obligativității învățământului primar prin noua lege ca “o zi de mare progres pentru națiunea noastră”⁶⁵. Apoi, în timp ce școlarii se îndreptau spre școlile lor, în partea finală a ceremoniei, corpul universitar, împreună cu ministrul, se deplasau în localul Universității, unde, la catul al doilea, avea loc inaugurarea “Muzeului Național”, prin cuvântul lui V. A. Urechia, director al Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice și, totodată, membru al “Comitetului arheologic al instrucțiunii publice.”⁶⁶

4. Prima sesiune a Consiliului general al instrucțiunii publice și însemnătatea sa

Dacă în pregătirea și deschiderea noului an școlar și a inaugurării noii legi, Consiliul permanent – primul dintre cele două importante organisme prevăzute de lege – avusese un rol deosebit de important, odată cu începerea acestui nou an școlar, în acțiunea de aplicare a legii, un rol remarcabil revenea celui de-al doilea organism de conducere a învățământului prevăzut de lege, Consiliul general al instrucțiunii publice.

⁶² *Ibidem*, pp. 33-34.

⁶³ *Ibidem*, p. 84.

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 85.

⁶⁶ *Ibidem*.

În conformitate cu prevederile legii, sesiunea noului organ reprezentativ al învățământului urma să se țină în intervalul 1-25 septembrie. Anterior deschiderii acesteia, la sfârșitul lunii august, se desfășuraseră în sânul consiliilor școlare corespunzătoare alegerile pentru desemnarea delegaților – primele alegeri de acest gen care au avut loc în sânul corpului didactic. Între alții, de pildă, la 24 august, din partea celor trei facultăți bucureștene existente: drept, litere și științe, erau desemnați C. Boerescu, C. Esarcu, I. Zalomit⁶⁷. Din partea școlii naționale de medicină și farmacie din București era desemnat dr. Carol Davila. Corpul învățământului secundar, întrunit în localul liceului Sf. Sava, desemna ca delegați pe Ioan Massim, Petru Cernătescu, Elia Benescu și Al. Flechtenmacher, ultimii doi aflându-se la paritate. Alți delegați erau desemnați, conform legii, de corpul didactic al școlilor primare din Capitală, de școala militară, de școala comercială, de profesorii secundari din Iași, de gimnaziul și școala superioară de fete din Craiova⁶⁸ etc. Domnitorul aproba apoi, printr-un decret, componența definitivă a Consiliului general pe baza referatului ministrului cu data de 1 septembrie 1865.⁶⁹

Cum se iviseră unele dificultăți în deplasarea uneia dintre delegații, un alt decret domnesc completa lista membrilor Consiliului general⁷⁰, sesiunea neputându-se deschide la 1 septembrie, ci peste o săptămână; între ultimii aleși se aflau delegații facultăților de drept, litere și științe din Iași (G. Mărzescu, Titu Maiorescu și Nicolae Culianu)⁷¹, precum și delegatul școlii de agricultură de la Pantelimon, P. S. Aurelian⁷². O listă definitivă a componenței Consiliului se da publicității, în ea figurând, între altele, din partea Consiliului de Stat, numele lui Al. Odobescu⁷³.

Cum sesiunea Consiliului general se deschidea abia la 8 septembrie, datorită întârzierii prezentării sau alegerii unor delegați, ministrul D. Cariagdi avea să ceară domnitorului, din timp, prelungirea sesiunii cu opt zile (între 8 septembrie – 3 octombrie, în loc de 1-25 septembrie)⁷⁴.

Deschiderea primei sesiuni a Consiliului general al instrucțiunii publice din România – prima și una dintre cele mai importante sesiuni din istoria acestui important organism școlar – avea loc la 8/20 septembrie 1865, prin cuvântul ministrului D. Cariagdi. Cuvântul introductiv al ministrului nu avea numai un caracter protocolar, ci și unul de lucru, prin el adresându-se un mesaj organului reprezentativ al corpului didactic din România, indicându-se acestuia problemele

⁶⁷ D.A.N.I.C., *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice*, ds. 573/1865, f. 28.

⁶⁸ Pentru aceste alegeri, *Ibidem*, f. 27-40.

⁶⁹ *Ibidem*, f. 117-118; 129.

⁷⁰ *Ibidem*, f. 223.

⁷¹ *Ibidem*, f. 342. Aici, procesul-verbal al Universității din Iași semnat, între alții, de Titu Maiorescu, în calitate de rector.

⁷² *Ibidem*, f. 213-214.

⁷³ "Buletinul instrucțiunii publice", nr. 2, septembrie 1865, pp. 43-44.

⁷⁴ D.A.N.I.C., *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice*, ds. 573/1875, f. 294-295.

care urmau să șadă în centrul dezbaterilor. La această dată, D. Cariagdi invita pe membrii Consiliului general să stabilească "mijloacele" prin care se putea traduce în viață marele principiu al obligativității învățământului primar. În acest context era plasată importanța definitivării "programului", adică programei învățământului primar. Nu era vorba, preciza ministrul, de "o mecanică clasificățiune de materii de studiu pe clase și ore", de un tip de programă care existase în ultimele decenii, ci de o programă radical nouă, pusă în acord cu principiul obligativității, care să aducă "o adevărată îmbunătățire" în sistemul de învățământ, care să indice "scopul", "direcțiunea" învățământului primar obligatoriu, numai un asemenea învățământ, radical îmbunătățit, urmând a oferi garanții pentru "regenerația noastră intelectuală și morală", precum și "pentru partea materială a existenței"⁷⁵.

Ministrul amintea că noile programe fuseseră elaborate prin sânguința membrilor Consiliului permanent, dat fiind faptul că școlile primare fuseseră deschise deja, dar aceste programe (mai corect, proiecte de programe) puteau fi îmbunătățite în urma dezbaterilor Consiliului general.

În privința învățământului secundar, în cuvântul său, ministrul critică "direcția greșită" dată învățământului liceal în trecut, el fiind conceput numai ca "o completare a educațiunei, în loc de a fi considerat numai ca mijloc de trecere la învățământul superior", direcție care ar fi făcut din licee "pepinieră de candidați la funcțiuni"⁷⁶. În acest context, el atrăgea atenția asupra prevederii din noua lege privind înființarea școlilor reale, care ar fi avut darul să diminueze răul semnalat.

În conformitate cu prevederile legale, din partea Consiliului permanent fuseseră desemnați trei dintre membrii acestuia pentru a lua parte la dezbaterile Consiliului general: dr. N. Turnescu, Em. Bacaloglu și I. Massim. Cum vom vedea ceva mai jos, în cursul dezbaterilor, între membrii Consiliului permanent și membrii Consiliului general vor surveni grave neînțelegeri care vor determina pe unii dintre membrii Consiliului permanent să demisioneze.

Primele ședințe ale Consiliului general au fost destinate dezbaterilor privind elaborarea unui regulament de lucru al Consiliului. Între membrii Consiliului general și membrii Consiliului permanent de la început s-au ivit serioase neînțelegeri, prin regulamentul elaborat, membrii Consiliului general voind a extinde atribuțiile acestui organ; voiau, între altele, să consemneze dreptul de inițiativă al Consiliului de a dezbate orice chestiuni de învățământ în cursul sesiunii, drept contestat de N. Turnescu și ceilalți membri ai Consiliului permanent prezenți la dezbateri⁷⁷.

⁷⁵ "Buletinul instrucțiunii publice", nr. 2, septembrie 1865, p. 90.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 91.

⁷⁷ *Ibidem*, pp. 91-92; nr. 4, noiembrie 1865, pp. 161-171 (proces-verbal al ședinței a doua).

O controversă s-a ivit de la început și în ceea ce privește alegerea vicepreședintelui Consiliului, care urma să conducă efectiv lucrările sesiunii (în locul președintelui de drept care era ministrul); cum textul legii instrucțiunii omitea precizarea modalității de alegere a vicepreședintelui, a cărui misiune era considerată importantă pentru cursul desfășurării dezbaterilor, este de înțeles că membrii Consiliului general afirmau dreptul acestui organism de a-și alege singur vicepreședintele, membrii Consiliului permanent contestând acest drept, în ideea calității vicepreședintelui de locțiitor al președintelui-ministru (în cele din urmă, ajungându-se la un compromis asupra acestui punct). O asemenea dispută între cele două organisme continuă și în cursul ședinței a treia a Consiliului general⁷⁸, deși anterior se căzuse de acord asupra textului regulamentului care era dat publicității⁷⁹.

După alegerea vicepreședintelui, în persoana lui Scarlat Fălcoianu (delegat din partea Curții de Casație, președinte al acestui for juridic), pentru desfășurarea lucrărilor erau numite trei comisii de câte nouă membri pentru chestiunile învățământului sătesc, pentru învățământul secundar și cel superior.

Deliberările de fond încep odată cu luarea în discuție a raportului *Comisiei pentru învățământul primar*⁸⁰. În ședința a patra, survin serioase neînțelegeri între membrii Consiliului general și cei ai Consiliului permanent asupra conținutului raportului Comisiei; I. Massim, de pildă, în calitate de membru al Consiliului permanent respingea ceea ce i se părea a fi în raportul Comisiei un reproș adresat Consiliului permanent, anume de a voi să aplice în mod "precipitat" principiul obligativității învățământului primar, când, în realitate, sublinia el, și ministrul și Consiliul permanent se pronunțau pentru o graduare a aplicării principiului la care se referea Consiliul general prin raportul Comisiei sale⁸¹. La fel se simte obligat să vorbească apoi și Em. Bacaloglu, acuzând raportul Comisiei prezidată de C. Esarcu⁸².

Neînțelegerea asupra acestui punct se aplană în cele din urmă, Consiliul general votând cu majoritate principiul aplicării treptate a obligativității învățământului primar⁸³.

Interesante au fost discuțiile purtate și asupra altor chestiuni legate de învățământul primar, ele făcând obiectul discuțiilor între majoritatea membrilor Consiliului general și cei trei membri ai Consiliului permanent. Între altele, își

⁷⁸ *Ibidem*, nr. 5, decembrie 1865, p. 212 (ședința a treia din 16 septembrie)

⁷⁹ *Ibidem*, pp. 209-211, anexă la ședința a doua a Consiliului: *Regulamentul pentru Consiliul general al instrucțiunii publice*.

⁸⁰ *Ibidem*, pp. 215-219 (raportul acestei comisii).

⁸¹ *Ibidem*, p. 220 (proces-verbal al ședinței a patra).

⁸² *Ibidem*, p. 221.

⁸³ *Ibidem*, p. 223.

face loc în cursul acestor dezbateri ideea școlii primare-model, a școlii primare de calitate, pentru care va pleda, într-un mod riguros, câțiva ani mai târziu, Titu Maiorescu. De pildă, unul dintre membrii Consiliului general, dintre cei mai prestigioși, Al. Odobescu, intervenind în disputa dintre I. Massim și Consiliul general privind necesitatea majorării remunerației învățătorilor, ca element de stimulare a activității acestora – propunere făcută de membrii Consiliului general, dar pe care și-o revendica și Consiliul permanent –, asupra modului cum concepea funcționarea școlii primare, încă din faza de început a aplicării legii, afirma: “Aci cată să vă spun, d-lor, că sunt de opinie a se înființa școale sătești puține, dar bune; dacă azi nu putem face 2000, cum s-a zis, să facem 200, decât acestea 200 să fie în adevăr școli [...]”⁸⁴.

Un asemenea punct de vedere era amendat însă, între alții, tot de un membru al Consiliului general, dr. Carol Davila, care ținea să sublinieze în intervenția sa că grija pentru calitatea școlii primare nu trebuia să ducă la desființarea unor școli existente sub motivul precarității condițiilor funcționării lor, ci, asemenea școli, dimpotrivă, urmau să fie ajutate, îmbunătățite. “[...] să menținem școalele cari le avem, să nu desființăm nici una, și să căutăm mijloace de a le îmbunătăți”, afirmă el, combătându-l pe Al. Odobescu⁸⁵.

Nu este locul să prezentăm aici în mod exhaustiv dezbaterile care au avut loc în cursul ședințelor următoare ale Consiliului general din răstimpul primei sale sesiuni. Discuții înverșunate au loc nu numai cu privire la obligativitatea învățământului primar, dar și asupra altor chestiuni; de pildă, între altele, modalitatea elaborării și aprobării programelor școlare stârnea asemenea discuții, membrii Consiliului general recomandând cu insistență Consiliului permanent să ia aminte asupra prevederii din lege care îl obliga să ceară în prealabil opiniile consiliilor școlare când se punea problema elaborării unor noi programe sau a modificării lor. Între alții, punea o asemenea problemă Al. Odobescu, pe marginea ei, respingând criticile directe sau aluziile, luând cuvântul I. Massim, dr. N. Turnescu, Em. Bacaloglu⁸⁶. Luau cuvântul în aceste dezbateri și alți membri ai Consiliului general ca I. Zalomit, dr. Davila, P. Cernătescu ș.a. Alte discuții aprinse au loc asupra propunerii de desființare a clasei a patra – în conformitate cu textul legii, – pe care membrii Consiliului permanent au încercat s-o susțină în cursul dezbaterilor⁸⁷.

Discuții aprinse vor avea loc pe marginea rapoartelor comisiilor învățământului secundar și superior. În mod amplu s-a manifestat în aceste

⁸⁴ *Ibidem*, p. 226.

⁸⁵ *Ibidem*, p. 229.

⁸⁶ “Buletinul instrucțiunii publice”, nr. 1, ianuarie 1866, pp. 262-263 (ședința a cincea din 19 septembrie 1865).

⁸⁷ *Ibidem*, pp. 264-268.

dezbateri cunoscuta controversă între umaniști și realiști, la modă la această dată, nu numai la noi ci și în Apus. Cum se știe, oameni de seamă ca Al. Odobescu⁸⁸ sau P. S. Aurelian⁸⁹ vor pleda în aceste dezbateri pentru o dezvoltare a învățământului realist, în corespondență cu cerințele timpului.

Desigur, dezbaterile din cadrul acestei sesiuni în domeniul învățământului primar – la a căror reconstituire ne-am limitat aici – dar și acelea legate de învățământul secundar și superior, au fost rezumate la capătul celor 16 ședințe, în raportul final adresat ministrului. Constituie acest raport un document care, coroborat cu protocoalele ședințelor de dezbateri, oferă nota însemnătății acestei sesiuni, a dezbaterilor înseși ale noului organism reprezentativ creat de legea instrucțiunii din 1864. Fără îndoială că aceste dezbateri au propulsat problematica învățământului în prim-planul vieții publice din România, deoarece, deși ședințele Consiliului general nu erau publice, protocoalele lor, avizând asupra opiniilor diferiților vorbitori, erau date publicității, incitând discuții, promovând un interes tot mai larg pentru problematica organizării învățământului în general, a celui primar în special. Să subliniem aici că este vorba de cele mai ample dezbateri desfășurate în România până la această dată în cadrul unui organism propriu dezbaterilor școlare, într-un fel ele anticipând locul important pe care problemele școlii îl vor ocupa, începând din anii următori, și în parlamentul român. De la “parlamentul școlii”, cum a fost numit în derâdere Consiliul general al instrucțiunii de către unii adversari ai săi încă din răstimpul acestei sesiuni dintâi, și până la parlamentul român propriu-zis – parlamentul țării –, distanța nu a fost mare; în anii care urmează, o caracteristică a evoluției învățământului românesc o constituie tocmai această amplă propulsare a problemelor școlii în viața publică și ea își are explicația nu numai în evoluția însăși a învățământului, ci și în împrejurările politice de ordin general, în dezvoltarea statului pe linia sistemului monarhiei constituționale, pe linia unui regim politic circumscris cadrului constituției liberale – cu evidente trăsături democratice – din anul 1866.

Raportul Consiliului general, rezumând deliberările din cursul intervalului sesiunii, trimis ministrului după încheierea lucrărilor, la 3 octombrie 1865, document dat și publicității, tratează problemele învățământului de la această dată în ordinea succesiunii dezbaterilor. În privința obligativității învățământului

⁸⁸ Pledând pentru un asemenea învățământ, cum este cunoscut, Al. Odobescu, pentru a convinge auditoriul despre trănicia punctelor de vedere expuse, făcea ample raportări la evoluția învățământului pe plan european, trimitea la operele unor personalități de seamă din Apus, promotori ai curentului realist în sfera învățământului secundar, cum era, de pildă, Saint Marc Girardin, fostul președinte al Comisiei sale de licență de la Sorbona. Vezi N. ISAR, *Publiciștii francezi și cauza română (1834-1859)*, București, 1991, p. 65.

⁸⁹ Vezi, de pildă, intervențiile sale în cadrul ședinței a șasea a Consiliului, din 20 septembrie 1865, “Buletinul instrucțiunii publice”, nr. 2, februarie 1866, pp. 289-315.

primar, "Consiliul general admite drept punct de plecare și ca concluziune generală: *Punerea treptată în aplicare a legii învățământului obligatoriu*. Acest principiu general se va pune în practică după exigențele și dificultățile diferite ce întâlnim în sate și orașe"⁹⁰. Pentru aplicarea obligativității învățământului primar în sate, Consiliul propunea crearea de școli-model cu învățători aleși dintre cei actuali, în care "principiul obligativității se va aplica cu rigoare și în toată întinderea lui"; de asemenea, obligativitatea urma să fie aplicată și în satele în care existau școli "cu un local și un învățător convenabil"⁹¹.

În orașe se propunea ca principiul să se aplice riguros acolo unde existau școli apte să cuprindă pe toți copiii; unde nu existau urmau să se înființeze; unde nu se permitea școlarizarea tuturor copiilor trebuia să se dea preferință copiilor mai apropiați de vârsta de 12 ani – limita superioară de școlarizare –, cei mai mici având șansa de a fi cuprinși în anii următori.

În privința celei de-a doua importante probleme din sfera învățământului primar dezbătută de Consiliul general, elaborarea programelor de studiu, acesta, preluând starea de spirit din cursul dezbaterilor, critică cu tărie Consiliul permanent, care adusese în sesiune, se scria, nu un proiect de programă, ci chiar o programă, substituindu-se astfel, după opinia autorilor săi, atribuțiilor Consiliului general, indicate de art. 20 alin. 1 din lege. Referitor la perturbarea pe care o aduce desființarea clasei a patra prevăzută de lege, se propunea ca actualele clase a doua, a treia și a patra să continue să funcționeze după programa anului precedent, cu institutorii lor; o nouă programă se putea începe numai cu actuala clasă întâia urmând ca treptat, în anii următori, ea să se aplice și viitoarelor clase a doua și a treia, "astfel încât într-un număr de trei ani programele vechi vor dispărea cu totul din școlile primare urbane, spre a lăsa loc celor noi, întru toate completate"⁹².

Nu se poate spune că nu erau judicioase aceste soluții propuse de Consiliul general, precum și alte propuneri ale sale vizând îmbunătățirea învățământului primar; se propunea, de pildă, înființarea de ateliere școlare, deocamdată în câteva comune urbane, în care elevii să lucreze câteva ore pe zi, de la clasa întâia până la a patra; de asemenea, la câteva școli din județ se propunea a se înființa catedre de "agricultură practică", fiecare școală urmând a dispune de pământ pentru cultura plantelor și leguminoaselor.

Într-o importantă chestiune, cum era aceea a pregătirii învățătorilor, Consiliul general se unea cu propunerea Consiliului permanent de a se înființa o "școală preparandă"; însă, până atunci, se sugera să se creeze, cel puțin în București, ca și la Iași, încă în cursul acestui an o școală specială pentru perfecționarea pregătirii învățătorilor.

⁹⁰ D.A.N.I.C., *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice*, ds. 573/1865, f. 472-473.

⁹¹ *Ibidem*, f. 473.

⁹² *Ibidem*, f. 475 v.

În privința manualelor pentru școlile primare propuse de Consiliul permanent, Consiliul general declarându-se în principiu de acord cu folosirea lor, propunea numai operarea unor modificări la unele dintre ele în privința compunerii și stilului; se recomanda mai ales ca “limba să fie reformată într-un chip mai popular și mai asemănat cu limba vorbită de marea majoritate a națiunii”⁹³.

Deosebit de interesante sunt concluziile raportului și în privința dezbaterilor asupra învățământului secundar. Se aprecia aici că, în privința direcției învățământului secundar, “Consiliul general s-a aflat în preajma uneia din cele mai grave chestii ale secolului, în privința unei chestii ce divide încă astăzi Europa savantă și înaintea căreia cele mai ilustre celebrități ale Europei mărturisesc cu modestie că hesitația e posibilă și legitimă”⁹⁴. Comisia învățământului secundar a Consiliului general (al cărui raportor fusese Al. Odobescu), se preciza în raport, făcea propunerea de a se da învățământului secundar două direcții, nu contrarii ci paralele, exprimate prin *studii clasice* și *studii reale*; în acest sens, numita Comisie propunea două tipuri de școli secundare reprezentând aceste direcții: a) licee și gimnazii pentru studii clasice și teoretice; b) școli reale, reprezentând “direcția generalizatoare și practică”. Or, această propunere urma să schimbe sistemul legii intrată în vigoare. Se preciza în raport că în cursul deliberărilor membrii Consiliului permanent se opuseseră acestei orientări, propunând nu două categorii diferite de școli, ci o singură categorie, cuprinzând cele două tendințe.

În această situație, în raport cu o asemenea importantă controversă în care se angajaseră membrii Consiliului general, pe de o parte, membrii Consiliului permanent, pe de alta, forumul Consiliului general crezuse prudent, cum se menționa în raportul său, a nu se declara categoric în cursul acestei sesiuni pentru un sistem sau altul. “A crezut prudent – se scrie în raport – de a nu lua o rezoluție definitivă într-o chestie așa de gravă și a prejudeca viitorul, promițându-și de a veni în sesiunea viitoare mai bogat în studii făcute, nu numai asupra stării sociale a nației, <ci> și a căuta cu matură placiditate a ajunge la rezultate mai precise”⁹⁵. Totuși, deși nu se adoptase o hotărâre prin vot, o orientare mai generală în deliberări se schițase, cum arată raportul mai departe: “Gimnaziile, existând de mult timp în țara noastră, Consiliul a putut mai bine să-și dea socoteală de natura și importanța lor decât a școalelor reale, astfel precum le-a înțeles comisiunea învățământului secundar”. Înclinând către “tradițiile clasice și teoretice”, Consiliul general era de părere: – că nivelul studiilor clasice în gimnaziile existente trebuie ridicat; – că trebuie aplicată prevederea din legea instrucțiunii privind înființarea

⁹³ *Ibidem*, f. 477.

⁹⁴ *Ibidem*.

⁹⁵ *Ibidem*, f. 480.

de noi licee în diferite localități; – că trebuie să se revină la denumirea de gimnaziu și pentru ciclul complet de învățământ secundar (liceu), pentru a lichida “echivocul” acestei denumiri.

În privința școlilor rurale, se preciza în raport, Consiliul general nu se pronunță în mod definitiv: “Votul său nu le-a admis, dar nici nu le-a respins, cum rezultă din procesele-verbale ale Consiliului”⁹⁶ În schimb, până la clarificarea direcțiilor școlilor reale propuse de Comisie, se arăta în raport, Consiliul general insistă asupra înființării în grabă a școlilor de arte și meserii (școli profesionale) propuse de lege.

În privința programelor pentru învățământul secundar, propuse de Consiliul permanent, ca și în cazul programelor pentru învățământul primar, Consiliul general considera că nu era necesară intrarea în vigoare a unor noi programe pentru licee, gimnazii și seminarii, acestea nefiind însoțite, așa cum cereau prevederile noii legi de propunerile consiliilor școlare: noile programe, se menționa în raport, nici măcar nu puteau fi dezbătute de Consiliul general, ele “neoferind garanții legale”. Criticând, indirect, Consiliul permanent, acuzându-l că nu consultase consiliile școlare în prealabil, Consiliul general propunea să se menționeze pentru anul școlar curgător programele folosite anterior, modificarea lor urmând a se face în mod treptat începând cu anul școlar următor.

Cu privire la învățământul superior⁹⁷, Consiliul general face o serie de propuneri privind organizarea diferitelor facultăți: de pildă, pentru Facultatea de litere, menținerea catedrei deja înființată de istoria și literatura română; pentru Facultatea de științe, admiterea a două secții: fizico-matematici și fizico-naturale; pentru Facultatea de drept consideră inutilă introducerea unui al patrulea an de studiu, pentru dreptul ginților și dreptul internațional. În privința proiectului Facultății de medicină, prevăzută de lege, ținând seama și de respingerea acestei propuneri de către ministru, Consiliul general apreciază că, deși transformarea școlii de medicină din București în facultate constituia o necesitate, “timpul acestei transformări n-a sosit încă”.

Importante sunt propunerile incluse în partea finală a raportului Consiliului general privind înființarea, chiar în anul școlar în curs, a unor școli de aplicațiuni, de nivel superior, mai cu seamă cele mai urgente, ca școlile de poduri și șosele, de construcții și de mine; de asemenea, se propune înființarea la școala specială de agricultură a unui curs special de silvicultură.

În privința programelor pentru învățământul superior, ca și la celelalte ramuri ale învățământului, Consiliul general contestă dreptul Consiliului permanent de a elabora programe. În sfârșit, în privința chestiunii inamovibilității

⁹⁶ *Ibidem.*

⁹⁷ *Ibidem*, pp. 451-466.

cadrelor didactice, adusă în deliberările sale, prin raportul său, Consiliul general considera că principiul inamovibilității era pe deplin valabil nu numai pentru profesorii universitari și secundari, ci și pentru învățători, criticând în mod indirect prevederea corespunzătoare din textul noii legi.⁹⁸

Am insistat asupra acestui raport al Consiliului general, rezumând deliberările sale din cursul primei sesiuni din septembrie 1865, nu numai pentru că, așa cum am mai arătat, aceste dezbateri marchează un moment important în ceea ce privește locul aparte pe care de la această dată – și prin intermediul Consiliului general – problemele școlare îl ocupă în viața publică, ci și pentru a observa modul cum a demarat activitatea acestui însemnat organ reprezentativ al învățământului, pentru a înțelege cursul dezbaterilor sale în sesiunile următoare, precum și evoluția raporturilor sale cu ceilalți factori responsabili în organizarea și conducerea învățământului românesc: ministrul și principalii săi colaboratori, membrii Consiliului permanent.

Trebuie menționat că neînțelegerile ivite în cadrul sesiunii între membrii Consiliului permanent și Consiliului general i-au determinat, probabil, pe unii dintre primii să-și ceară demisiile încă în cursul lunii septembrie 1865⁹⁹, acceptarea acestora fiind însă amânată un timp. Dar nici în sânul Consiliului permanent un acord deplin nu domnea, căci, după ce la 29 octombrie 1865 demisiona însuși Aug. Tr. Laurian¹⁰⁰ – vicepreședintele Consiliului, care nu participase însă la dezbaterile Consiliului general –, puțin mai târziu, la 5 noiembrie, ceilalți membri ai Consiliului permanent salutau ei înșiși demisia vicepreședintelui, acuzând chiar că el fusese o piedică în calea lucrărilor Consiliului¹⁰¹. La 18 noiembrie, odată cu aprobarea demisiei lui Aug. Tr. Laurian, îi vedem demisionând pe I. Massim, și Em Bacaloglu¹⁰². La 8 decembrie, în locul celor demisionați erau numiți Eustatie Calligari, Ion Zalomit și Aaron Florian, primul primind și calitatea de vicepreședinte¹⁰³.

Manifestările de independență ale Consiliului general, fără îndoială, l-au sensibilizat în mod special pe ministrul D. Cariagdi, cel care a ocupat conducerea ministerului în intervalul foarte important de pregătire și inaugurare a noii legi a instrucțiunii publice, odată cu începutul anului școlar 1865/1866. Că așa stau lucrurile o dovedesc, între altele, după încheierea sesiunii Consiliului general,

⁹⁸ *Ibidem*, f. 487.

⁹⁹ D.A.N.I.C., *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice*, ds. 692/1865, f. 139.

¹⁰⁰ *Ibidem*, f. 88.

¹⁰¹ *Ibidem*, f. 80.

¹⁰² *Ibidem*, f. 87.

¹⁰³ *Ibidem*, f. 92, 104.

circularele adresate de el direcțiilor școlilor secundare, asupra modificării programelor (în conformitate cu punctul de vedere al Consiliului general)¹⁰⁴.

În context se poate aprecia ca remarcabilă scurta activitate ministerială a lui D. Cariagdi, din intervalul de la sfârșitul domniei lui Alexandru Ioan Cuza. Este drept că el este, totodată, așa cum s-a observat¹⁰⁵, primul dintre miniștrii învățământului care a avut inițiativa modificării legii instrucțiunii publice din 1864. Dar aceasta nu dovedește faptul că ministrul – unul dintre miniștrii domnitorului Cuza – ar fi avut o atitudine ostilă sau rezervată față de aplicarea legii, ci dovedește pur și simplu faptul că necesitatea îmbunătățirii textului legii era reală și modificarea unor numeroase articole ale sale se impunea de la început.

Trebuie subliniat, de asemenea, că și deliberările forumului reprezentativ al cadrelor didactice – Consiliul general – s-au înscris de la început pe linia îmbunătățirii textului legii, favorizând inițiative în această direcție. Într-adevăr, în ianuarie 1866, D. Cariagdi, după mai multe luni de la intrarea în vigoare a legii, după studierea lucrărilor dezbaterilor Consiliului general, se adresa Consiliului permanent, reînnoit la această dată, cu propunerile de modificare a legii instrucțiunii, cu acest prilej el recurgând la o critică de ansamblu a acesteia. “Încă de la punerea în aplicare a noii legi de instrucțiune publică – spune el – s-a observat că multe din dispozițiunile ei vor fi cu anevoie și chiar imposibil de a se esecuta”¹⁰⁶, în acest sens referindu-se la modificările deja adoptate (privind intervalul vacanțelor și incompatibilitatea funcțiilor didactice). Experiența a dovedit, scrie el mai departe, adresându-se membrilor Consiliului permanent, că “deși în principiu o legiuire nu trebuia atacată chiar de la începutul ei prin asemenea modificări”, modificarea acestei legi se impune. Preocupat “numai de prosperarea învățământului public” și dator să înlăture “orice piedică s-ar putea pune la progresul școalelor române”, în calitate de ministru el invită pe membrii Consiliului permanent ca, ținând seama și de părerile formulate de Consiliul general, să ia “îndeaproape revizuirea legii instrucțiunii” și conduși “numai de binele public” și îndelungata lor experiență în domeniul instrucțiunii, să-i propună “de urgență” toate modificările pe care le-ar socoti necesare de introdus în lege, însoțite de expuneri de motive pentru a fi supuse corpurilor legiuitoare chiar în sesiunea aflată în curs¹⁰⁷.

Nu va apuca D. Cariagdi să supună dezbaterilor parlamentului lucrarea de revizuire solicitată de Consiliul permanent, ministeriatul său luând sfârșit odată cu lovitura de stat care a pus capăt domniei lui Al. I. Cuza la 11/23 februarie 1866. Această misiune avea să revină succesorilor săi din răstimpul domniei lui Carol I.

¹⁰⁴ “Buletinul instrucțiunii publice”, nr. 1, ianuarie 1866, p. 269.

¹⁰⁵ I. POPESCU-TEIUȘAN, *op.cit.*, p. 114.

¹⁰⁶ D.A.N.I.C., *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice*, ds. 593/1864, f. 196.

¹⁰⁷ *Ibidem*, pp. 196-197.

II

PRIMELE PROIECTE DE MODIFICARE A LEGISLAȚIEI ȘCOLARE SUB DOMNIA LUI CAROL I (1866-1871)

Înlăturarea domnitorului Al. I. Cuza, în urma loviturii de stat din 11/23 februarie 1866¹, marca sfârșitul unei remarcabile opere reformatoare, indispensabilă consolidării statului român modern.

Ca și în alte sfere ale vieții de stat, reformele efectuate în domeniul învățământului au marcat o etapă decisivă pe calea organizării învățământului românesc în spirit modern, aceste reforme urmând să fie legate, în posteritate, de numele domnitorului Al. I. Cuza și ale colaboratorilor săi apropiați. Cel puțin două importante realizări — înființarea Universităților din Iași și București, pe de o parte, elaborarea cunoscutei legi a instrucțiunii publice din 1864, pe de alta — au înscris definitiv numele domnitorului Al. I. Cuza în istoria învățământului românesc.

Cele două Universități românești aveau să se dezvolte în mod remarcabil în răstimpul domniei lui Carol I, așa după cum Legea instrucțiunii publice din noiembrie 1864, cu toate omisiunile și deficiențele ei, avea să dureze decenii de-a-rândul. În primele decenii ale domniei lui Carol I, în ciuda unei anumite tendințe a elitei politice de a umbri imaginea domnitorului Unirii și a operei sale, avea să se dovedească că asemenea reforme erau de natură să constituie puncte de plecare pe calea unei noi etape în procesul dezvoltării și modernizării învățământului românesc.

1. Inaugurarea politicii școlare sub noul regim: ministeriatul lui C. A. Rosetti (februarie-iunie 1866)

Unul din fruntașii radicali care au pregătit actul din 11/23 februarie 1866, luând conducerea Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice în cadrul primului minister constituit după abdicarea lui Al. I. Cuza, C. A. Rosetti, în calitate de ministru, nu numai că nu a mers pe linia suspendării legii din 1864, elaborată sub domnitorul Unirii, ci, dimpotrivă, a acționat cu vigoare în direcția aplicării ei.²

¹ Asupra împrejurărilor care au dus la demisia domnitorului Unirii Principatelor, între altele, vezi Gr. CHIRIȚĂ, *Preludiile și cauzele căderii lui Cuza-Vodă*, în "Revista de istorie", 1976, nr. 3.

² Vezi N. ISAR, *Activitatea lui C. A. Rosetti, ca ministru al Cultelor și Instrucțiunii Publice în 1866*, în "Revista de Istorie", 19 (1966), nr. 6, pp. 1179-1190.

Din primele zile ale instalării sale la minister, fruntașul liberal radical a trecut la măsuri de organizare a învățământului care se înscriau pe linia concepției sale democratice privind ridicarea celor mulți prin școală și cultură. De la 18 februarie 1866, când lua decizia de destituire a directoarelor școlilor centrale de fete din Iași și București, ca necorespunzătoare îndatoririlor care li se impuneau³, noul ministru își dovedea hotărârea de a merge pe linia aplicării legii recent intrată în vigoare. Cum era firesc, atenția lui s-a îndreptat de la început în direcția aplicării prevederilor legii privind obligativitatea învățământului primar. Astfel, la 14 martie 1866, el a lansat prima circulară către primarii comunelor rurale, cerându-le să depună toate eforturile pentru ca în satele lor să se deschidă școli, încât “să nu rămâie nici o comună fără de școală și nici un băiețan sau copil fără de știință de sănă carte”.⁴

Pentru a cunoaște starea școlilor din București și din provincie, ministrul cere autorităților școlare rapoarte amănunțite și dispune apoi luarea de măsuri corespunzătoare pentru amenajarea localurilor de școli.⁵ În zelul lui patriotic, cum se știe, C. A. Rosetti s-a adresat printr-o circulară și marilor proprietari, solicitându-i să-și aducă sprijinul material la deschiderea de noi școli sătești, să sprijine opera de luminare a țăranului care era, spune el, “temelia țării, națiunea română în întregimea ei”.⁶

În vederea aplicării dispozițiilor legii privind obligativitatea învățământului primar, sesizând lacunele legii privind pregătirea învățătorilor⁷, C. A. Rosetti propunea înființarea unei mari școli pedagogice în București, ai cărei absolvenți urmau să constituie “primul batalion sacru al luminei și al luptei pentru organizarea școalelor primarii”⁸; de asemenea, printr-o adresă din 25 mai 1866^{*}, el prevedea ca, în orașele unde existau mai multe școli primare, una din ele să fie transformată în școală primară normală.⁹

Într-un mod utopic, ministrul radical liberal spera ca până în toamna anului școlar următor fiecare comună rurală să aibă școala sa, în acest sens mobilizând pe institutori, apelând din nou la primarii comunelor rurale ș.a. Condamnând

³ Cf. “Monitorul Oficial”, nr. 46, din 27 febr./11 martie 1866, p. 82.

⁴ “Românul” din 11 martie 1866, p. 82.

⁵ Vezi, de pildă, “Monitorul Oficial”, nr. 77 din 9/21 aprilie 1866, p. 342.

⁶ *Ibidem*, nr. 79 din 12/24 aprilie 1866, pp. 349-350.

⁷ Cum am văzut mai sus, într-adevăr, una din deficiențele importante ale legii din 1864 era lipsa prevederilor privind pregătirea învățătorilor prin școli pedagogice. Vezi, în acest sens, I. POPESCU-TEIUȘAN, *Contribuții la studiul legislației școlare românești. Legea instrucțiunii publice din 1864*, București, 1963, pp. 78-80, 90.

⁸ “Monitorul Oficial”, nr. 93 din 29 aprilie/11 mai 1866, p. 407.

^{*} Precizăm că folosim în text stilul calendaristic al epocii (stilul vechi).

⁹ *Ibidem*, nr. 113 din 26 mai/7 iunie 1866, p. 407.

“nepăsarea” și “uitarea de datorie” a autorităților locale¹⁰, la 14 mai 1866, printr-o adresă, el le cerea să raporteze de urgență ministrului asupra măsurilor luate pentru ca, odată cu începerea anului școlar 1866-1867, toți copiii în vârstă de opt ani să urmeze școala, în conformitate cu dispozițiile legii; totodată, el le cerea să ia măsuri hotărâte pentru popularizarea dispozițiilor legii din 1864 privind obligativitatea învățământului primar, “prin pacarde, prin foi publice, prin batere de darabană”¹¹. În același scop, el se adresa și prefectilor de județ, plângându-se că circularele sale către primari și proprietari rămăseseră fără ecou; cerea acestora, deci, implicarea hotărâtă în această acțiune patriotică de pregătire a școlilor primare până la începutul anului școlar următor, sperând că măcar aceștia se vor “întrece” în luarea de măsuri “pentru instrucțiunea și educațiunea poporului din județele respective”.¹²

La insistențele ministrului, au fost activați într-o oarecare măsură oamenii de școală, la minister fiind trimise numeroase rapoarte privind situația școlilor existente și numărul de elevi care urmau să le frecventeze, începând cu toamna anului 1866, în conformitate cu dispozițiile legii¹³; dar asigurarea bazei materiale a învățământului primar nu putea să fie în nici un caz opera exclusivă a învățătorilor și ministrul publica în “Monitorul Oficial” aceste rapoarte trimise de la sate, care scoteau în evidență, ele însele, “indiferența și nepăsarea din toate părțile pentru școalele publice”, cum se exprima unul dintre aceste rapoarte.¹⁴

Energicul ministru a luat și alte măsuri pentru organizarea și dezvoltarea învățământului – nu numai primar, ci și liceal sau universitar – la care nu ne putem opri aici¹⁵. Între altele, să amintim doar de inițiativele sale în privința organizării concursurilor între elevii diferitelor școli, în vederea creării unei stări de emulație¹⁶, în privința sistemului de inspecție și altele. În mod deosebit ar fi de menționat aici inițiativa lui C. A. Rosetti – prima de acest gen a unui ministru al învățământului – de organizare a unui învățământ seral și de duminică, vizând lichidarea analfabetismului.¹⁷ De asemenea, pe de altă parte, sesizând o altă lacună a legii din 1864¹⁸, pornind de la ideea că școlile nu trebuie să fie “pepiniere

¹⁰ *Ibidem*, nr. 107 din 18/30 mai 1866, p. 473.

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibidem*, nr. 109 din 20 mai/1 iunie 1866, p. 483.

¹³ Vezi la D.A.N.I.C., *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice*, ds. 493/1866, numeroase rapoarte cuprinzând astfel de situații.

¹⁴ *Idem*, ds. 512/1866, f. 43.

¹⁵ Asupra lui C. A. Rosetti, în afară de articolul nostru citat mai sus, vezi pe aceeași temă, N. ADĂNILOAIE, *Activitatea lui C. A. Rosetti ca ministru al instrucțiunii publice*, în “Studii și articole de istorie”, LI-LII, 1985, pp. 101-117.

¹⁶ Cf. “Monitorul Oficial”, nr. 97 din 4/16 mai 1866, p. 427; nr. 122 din 7/19 iunie 1866, p. 542.

¹⁷ *Ibidem*, nr. 77 din 9/21 aprilie 1866, p. 342.

¹⁸ Vezi asupra acestei deficiențe, de asemenea, I. POPESCU-TEIUȘAN, *op.cit.*, pp. 74-96; 90-91.

de candidați la bugetul statului”, el sublinia necesitatea înființării de școli profesionale, de meserii și agricultură în toate județele țării.¹⁹

Pledând, în general, pentru orientarea învățământului românesc – inclusiv a învățământului superior – în direcția practică, într-o adresă către Consiliul permanent al instrucțiunii publice, din luna mai 1866, el arăta: “Să nu mărginim școalele noastre superioare la învățătură teoretică, ci să dăm acestei învățături o direcțiune practică, de aplicațiune”²⁰. Dar ministrul instrucțiunii publice, cel care inaugura politica școlară a regimului constituțional instaurat în România la 1866, a fost și autorul unor proiecte de legi menite să contribuie, pe cale indirectă, la dezvoltarea învățământului românesc. Ne referim aici, în primul rând, la proiectul său de lege privind admisibilitatea la funcțiile statului, având drept scop a înlătura “arbitrariul și nepotismul”, a da școlilor “toate garanțiile că chiar și la carierele politice se vor prefera pe viitor numai capacitatea și meritele”²¹. Publicat în “Românul”²², acest proiect de lege, care condiționa numirea în diferite funcții ale statului de absolvirea gradelor corespunzătoare de școală, dând astfel greutate sistemului de învățământ în viața de stat, era trimis în dezbaterile Consiliului de stat, dar acesta desființându-se, în iulie 1866, era lăsat în suspensie, în condițiile în care, curând, însuși autorul său părăsea ministerul, în contextul remanierii guvernului.

Un al doilea proiect de lege elaborat de fruntașul liberal, menit și el să contribuie la dezvoltarea învățământului românesc, în condițiile regimului politic instaurat în 1866, a fost cel privind gradația cadrelor didactice, publicat în ziarul “Românul” la 2 iunie 1866. Acest proiect realiza o diversificare a funcțiilor didactice pe bază de vechime, cu remunerații corespunzătoare, menite să stimuleze “perfecționarea din ce în ce pentru fiecare membru al corpului profesoral”²³. Și acest al doilea proiect de lege, ca și cel privind admisibilitatea la funcțiile de stat, ajuns la Consiliul de stat, a rămas în suspensie, odată cu părăsirea ministerului de către autorul lor.

Nu este vorba, desigur, de dezbateri parlamentare în jurul acestor proiecte de legi, la care ne-am referit, și nici de alte dezbateri privitoare la învățământ în cadrul Adunării Constituante din România din primăvara anului 1866; dacă am insistat totuși asupra politicii școlare a lui C. A. Rosetti, aceasta se datorează faptului că activitatea fruntașului liberal a fost oarecum simptomatică pentru linia

¹⁹ Cf. “Monitorul Oficial”, nr. 93 din 29 aprilie/11 mai 1866, p. 408.

²⁰ *Ibidem*, nr. 113 din 26 mai/7 iunie 1866, p. 499.

²¹ *Ibidem*, nr. 93 din 29 aprilie/11 mai 1866, p. 408.

²² Cf. “Românul” din 21 aprilie 1866, p. 210. De asemenea D.A.N.I.C., *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice*, ds. 1063/1866.

²³ Vezi și D.A.N.I.C., *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice*, ds. 499/1866, f. 2,7 (procesul-verbal al ședinței Consiliului de miniștri din 28 mai 1866).

politică pe care aveau s-o urmeze numeroși miniștri ai învățământului după instalarea ca domn a lui Carol I, precum și pentru problematica dezbaterilor publice care vor avea loc în deceniile următoare. Ca și C. A. Rosetti, într-o măsură sau alta, liberali sau conservatori, acești miniștri își vor înscrie politica școlară pe linia unor străduințe de bună credință în vederea mai bune organizări a învățământului și a îmbunătățirii legislației școlare. Astfel, unele din ideile și inițiativele lui C. A. Rosetti – ministrul în activitatea căruia se înscrie și inițiativa memorabilă de constituire a Societății Literare (viitoarea Academie Română), în aprilie 1866 – vor fi preluate și îndeplinite ulterior de alți miniștri români.²⁴

2. Proiectul lui I. Strat de modificare a Legii instrucțiunii publice și dezbaterile publice legate de el (1866-1867)

După ce în fruntea Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, pentru aproape o jumătate de an, se aflase C. A. Rosetti, succesiunea guvernamentală a făcut ca la conducerea acestui minister să vină în intervalul următor o personalitate remarcabilă, reprezentând grupările conservatoare, I. Strat, unul dintre economiștii de seamă ai epocii.²⁵ Însă, după o activitate plină de promisiuni cum fusese aceea a lui C. A. Rosetti, ministeriatul lui Strat va aduce în cele din urmă decepții serioase în rândul oamenilor de școală, și nu numai ale lor.

În guvernul condus de I. Ghica – al doilea guvern din timpul lui Carol I – din care făcea parte, noul ministru și-a însușit integral punctul de vedere al colegilor de guvern, care, pentru a face față crizei financiare în care România intrase odată cu evenimentele de la începutul anului 1866, sugerau drastice ajustări bugetare, mai ales la bugetul Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice.

Așa cum vom vedea, propunând o reducere substanțială a bugetului ministerului, de aproape patru milioane de lei, I. Strat avea să prilejuiască în parlamentul român una dintre cele mai aprinse dezbateri privind învățământul – cea mai de seamă dezbaterie parlamentară privitoare la școli de până la această dată, una dintre cele mai de seamă dezbateri școlare prilejuită de operațiunea de aprobare a bugetului de către parlament. Ministrul era familiarizat cu problemele școlii, ca fost membru al Consiliului superior al instrucțiunii publice din anii 1862-1864²⁶, ca autor al unui serial de articole “curajoase” privind organizarea

²⁴ Ne referim aici, de pildă, la legea pentru fixarea și gradarea remunerării corpului didactic din România, dezbătută și adoptată în 1883, tot sub un ministru liberal, P. S. Aurelian.

²⁵ Vezi asupra lui cunoscuta monografie aparținând lui V. SLĂVESCU, *Ion Strat*, vol. I-II, București, 1946.

²⁶ *Ibidem*, t. I, p. 20.

învățământului românesc, publicate cu câțiva ani în urmă, în noiembrie 1862, în "Românul" lui C. A. Rosetti (sub titlul, *Studiu asupra instrucțiunii publice*).

Pentru început, în fruntea ministerului său, a avut inițiative și a luat măsuri laudabile în sensul bunului mers al învățământului. Cum arăta în cuvântul său de inaugurare a celei de a doua sesiuni a Consiliului general al instrucțiunii publice, în septembrie 1866, își propunea să îndeplinească prevederea legii privind transformarea Școlii de medicină în facultate²⁷; de asemenea, aproba regulamentele facultăților de litere, științe și drept din București²⁸ și, mai ales, se înscria pe linia atitudinii lui C. A. Rosetti atunci când, la începutul noului an școlar, printr-un raport adresat Consiliului de Miniștri – raport aprobat de acesta –, el sesiza tendința unor autorități comunale de a renunța la alocarea fondurilor necesare pentru întreținerea școlilor existente, cerând, cu energie, ca "să se oblige comunele a afecta din veniturile lor sumele ce se cer pentru întreținerea școalelor, după cum, se află înscrise în bugetul fiecărei comune"²⁹. În octombrie 1866 el publica *Regulamentul de ordine și disciplină pentru licee și gimnazii*.

Înainte de dezbaterele parlamentare asupra bugetului, care vor vădi clar atitudinea ministrului, era făcută cunoscută intenția acestuia de a reforma învățământul printr-o revizuire generală a legii din 1864, el fiind, în seria miniștrilor, cum se știe, primul autor al unui proiect propriu-zis de modificare în ansamblu a legii instrucțiunii din 1864, aflată abia la începutul aplicării sale. La 19 noiembrie 1866, el înainta Consiliului de Miniștri, în acest scop, referatul solicitând o asemenea modificare³⁰, împreună cu proiectul de lege pentru modificarea legii din 1864. Printr-un jurnal, din 26 noiembrie³¹, Consiliul de Miniștri aproba acest referat, iar ministrul se adresează domnitorului, la 7 decembrie, pentru trimiterea proiectului spre dezbaterile corpurilor legiuitoare.³² Cum vom vedea, însă, proiectul nu va ajunge în dezbaterele corpurilor legiuitoare, referințele la el, în cursul dezbaterilor bugetare din ianuarie-februarie 1867 discreditându-l, și ele, în contextul unor numeroase critici cu care fusese întâmpinat odată ce devenise cunoscut (mai ales de către cadrele didactice).

Dezbaterile asupra bugetului Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, la care ne referim, începeau în ședința Adunării Deputaților din 26 ianuarie 1867 și vor dura aproape trei săptămâni, până la 14 februarie; fiind primele dezbateri

²⁷ În urma insistențelor, Consiliul de Miniștri hotăra, la 11 februarie 1867, instituirea Facultății de Medicină din București, decretul lui Carol I, cu data de 13 februarie, purtând, alături de semnătura domnitorului, pe cea a lui Strat. Cf. V. SLĂVESCU, *op. cit.*, t. I, p. 211.

²⁸ "Monitorul Oficial", nr. 177 din 13/25 august 1866, p. 773.

²⁹ *Ibidem*, nr. 196, din 7/19 septembrie 1866, p. 959.

³⁰ D.A.N.I.C., *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice*, ds. 593/1866, f. 209-210.

³¹ *Ibidem*, f. 212.

³² *Ibidem*, f. 213.

asupra bugetului în condițiile de după instaurarea regimului monarhiei constituționale în România, ele au oferit prilejul unor discuții de fond asupra problemelor organizării școlii românești în parlamentul român.

Ministrul, răspunzând solicitării colegilor săi din guvern, propunea o reducere a bugetului resortului său, de la 25 378 752 lei – cât fusese stabilit de predecesorul său, C. A. Rosetti – la 21 445 447 lei. Dar Adunarea Deputaților va respinge această propunere, Comisia bugetară a Adunării Deputaților, având ca raportor pe Al. I. Gheorghiu, profesor de economie politică la Universitatea din Iași, relevând “excesul acestor reducățiuni” care stârniseră “vii nemulțumiri” odată cu anunțarea lor, propunea o suplimentare a sumei prevăzută de ministru cu trei milioane³³. Cu acest prilej, luând cuvântul, I. Strat declara că nici un buget în aceste dezbateri “nu a fost mai înveninat, mai sfâșiat ca bugetul ministerului cultelor și instrucțiunii publice”. În acest context, el se referă la animozitatea produsă de circa două luni, exprimată în discursuri, în presă etc., atribuindu-se lui, ministrului, epitete dintre cele mai injurioase. Socotind că “i-a venit rândul”, acum răspunde la toată această campanie pornită împotriva lui. Răspunde cu atât mai mult cu cât și Comisia bugetară a Adunării Deputaților se dovedise a-i fi potrivnică. El consideră, deci, că suplimentarea propusă de Adunarea Deputaților nu are acoperire din punct de vedere financiar, bugetul votat astfel urmând a se solda cu un deficit serios”.³⁴

În replică, raportorul Comisiei bugetare, sus-numitul profesor de la Iași, în ședința următoare a Adunării Deputaților, aprecia că bugetul făcut de ministru contravenea necesităților cele mai stringente ale societății românești. Afirmând că, în ciuda principiului obligativității învățământului primar înscris în legea din 1864, în nici o țară din Europa procentul analfabeților nu era mai mare ca în România, el prezenta în acest sens un tablou comparativ semnificativ: în Franța, procentul știutorilor de carte era la această dată de 69,5%, în Prusia – 80%, în țările scandinave – 85%, în Spania și Portugalia – 25-26%, în Grecia – 14%; la noi de 1 la 113 (deci, nici 1% știutori de carte).³⁵

Discuția generală asupra bugetului, care a urmat, s-a înscris pe linia aprecierii raportorului, Adunarea Deputaților impunându-și punctul de vedere. În intervențiile lor, pe marginea sacrificiilor bugetare cerute de guvern tocmai în domeniul instrucțiunii publice, parlamentarii au ținut să releve necesitatea transformării în realitate a obligativității școlii primare și a eradicării analfabetismului, criticând cu vigoare condițiile socio-economice care se opuneau acestor cerințe. Dar, cu toată recunoașterea caracterului imperios al măsurilor de

³³ “Monitorul Oficial”, supliment la nr., 25, ședința Adunării Deputaților din 26 ianuarie 1867, p. 171.

³⁴ *Ibidem*, p. 173.

³⁵ *Ibidem*, nr. 26, ședința Adunării Deputaților din 27 ianuarie 1867, pp. 175-176.

luat în această direcție, unii dintre vorbitori au atras atenția asupra riscului unei evoluții artificiale, de suprafață, a învățământului. Cezar Bolliac, de pildă, primul vorbitor la discuția generală a bugetului ministerului, plasându-se pe o poziție de negație a oricărui progres în sfera învățământului primar, considera că “baza lipsește”, că “școalele prin sate lipsesc”; cu peste două decenii în urmă, în vremea lui Al. Ghica, domnitorul regulamentar, puteau funcționa în Țara Românească 4 000 de școli primare³⁶, azi însă “nu avem nici o școală prin sate”, afirmă el cu exagerare. În schimb, adăuga el, avem o mulțime de catedre pentru învățământul superior. “Astfel, D-lor – spune el – în instrucțiune am făcut un înveliș miraculos de cristal, dar temelia nu e nicidecum; și temelia aceasta, care ne lipsește, aceasta este baza instrucțiunii publice, sunt școalele prin sate”³⁷.

Relevând contradicția între formă și fond, în genul în care va aborda câțiva ani mai târziu problematica școlii Titu Maiorescu, în cuvântul său la aceste dezbateri, Cezar Bolliac, criticând cu asprime proiectul de buget întocmit de I. Strat, propunea trecerea în bugetul ministerului a unor cheltuieli destinate și altor urgențe de ordin cultural: pentru conservarea monumentelor istorice, pentru publicarea unor colecții de documente ș.a. Cerea, în primul rând, bineînțeles, trecerea unor sume corespunzătoare pentru învățământul primar, fie și pe baza unui împrumut în contul statului (și fără a se opera – totuși – scăderi din sumele alocate învățământului superior!).³⁸ Făcea cunoscutul scriitor, în vederea unei mai bune organizări a învățământului, și o propunere, considerată neinspirată, pe bună dreptate, de către alți parlamentari, anume reînființarea Eforiei școlilor, vechea instituție de conducere a învățământului din trecut, instituție care i se părea a fi “proprie caracterului nostru”, pe nedrept abandonată după el. Își încheia el cuvântul atrăgând atenția, din nou, asupra caracterului formal al organizării instituționale în raport cu realitățile sociale. “Am făcut o constituție admirabilă – declară el -, dar aceasta e numai ca să ne lăudăm unii pe alții!”; căci țaranii nu înțeleg această constituție, și nu o înțeleg în primul rând pentru că ei sunt neștiutori de carte!³⁹

Un alt vorbitor după Cezar Bolliac, A. Pascal, în cuvântul său găsea prilejul să pună în discuție proiectul de lege anunțat de Ion Strat și neajuns încă oficial în

³⁶ Pentru exactitatea cifrelor evoluției populației școlare sub domnia lui Al. D. Ghica (1834-1842), vezi G. D. ISCRU, *Contribuții privind învățământul la sate în Țara Românească, până la jumătatea secolului al XIX-lea*, București, 1973, pp. 98-103; tot aici, pentru o comparație cu țările europene, anexe, tabel nr. 5.

³⁷ “Monitorul Oficial” nr. 26, ședința Adunării Deputaților din 27 ianuarie, pp. 176-177.

³⁸ Scriitorul era deputatul care în ședința Adunării interpelase pe ministru asupra aplicării obligativității, prilej cu care ministrul dăduse un răspuns, de natură să fie reținut: “Legea obligativității instrucțiunii este numai pe hârtie!”, cf. V. SLĂVESCU, *op.cit.*, t. I, p. 208.

³⁹ “Monitorul Oficial” nr. 26, ședința Adunării Deputaților din 27 ianuarie, p. 177.

dezbaterile parlamentare. Vorbind în contra bugetului propus de ministru, el apreciază că acesta, în elaborarea unui asemenea buget, avusese în vedere nu dispozițiile legii în vigoare, ci pe cele ale proiectului său de lege modificator, depus Adunării Deputaților. Comisia bugetară, prin propunerile ei, în contra vederilor ministrului, nu a făcut altceva, preciza el, “decât a menținut legea existentă”⁴⁰. Vorbitorul sesiza graba cu care I. Strat voia să modifice legea din 1864, “mai înainte de a o aplica în toată a ei întindere”; or, reforma vechii legi nu a ajuns, spune el, la o “necesitate publică”.

Referindu-se la conținutul proiectului de lege întocmit de Strat, A. Pascal susține că legea în vigoare era superioară proiectului, între altele, ea asigurând o oarecare independență a instrucției în raport cu ministrul, în timp ce proiectul amintit o așeza sub dependența ministrului (în primul rând, prin propunerea de desființare a forului reprezentativ al cadrelor didactice, Consiliul general al instrucțiunii). Erau relevante cuvintele cu care acest parlamentar, profesor de drept la Universitatea din București, combătea argumentul “economilor” bugetare propuse de guvern tocmai în domeniul instrucțiunii publice: “Cum! Când este vorba de instrucțiunea publică, când voim să dăm poporului român ceva pentru acele 35 milioane cu care contribuiește, veniți să ne întrebați de unde să luăm 3 milioane ce D-stră le-ați suprimat din buget și pe cari Comisiunea le-a redat școalelor?”⁴¹.

Un alt vorbitor, tot profesor de drept, de la Facultatea de drept din Iași, un viitor ministru al învățământului⁴², Gh. Mârzescu, aducând discuția pe terenul disputelor personale, declara că nu este acord nici cu bugetul propus de ministru, dar nici cu cel al Comisiei bugetare; el se explica, afirmând că ministrul, între altele, avea dreptate să suprima patru posturi de profesori din nouă la Facultatea de drept din București — unde era profesor și A. Pascal —, căci cele patru posturi propuse pentru desființare pe calea bugetului constituiau pe bună dreptate un “lux” neadmisibil, în raport cu condițiile țării noastre (în timp ce, adăuga el, profesorii Facultății de științe erau mult mai încărcăți cu norme didactice decât colegii de la drept)⁴³. Pe de altă parte, vorbitorul, în consonanță cu opiniile lui Strat și în contradicție cu propunerea Comisiei bugetare, considera că nu ar mai trebui alocată suma pentru diurnele membrilor Consiliului general al instrucțiunii, acesta fiind, și după opinia sa, o instituție care ar trebui desființată; “este o instituție care nu are rațiune de a fi, fiindcă funcția lui nu e bazată pe judecată și

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² Mai întâi, în intervalul 12 decembrie–20 aprilie 1870, apoi, mai târziu, între 21 noiembrie 1896–31 martie 1897, în guvernul liberal.

⁴³ “Monitorul Oficial”, nr. 26, ședința Adunării Deputaților din 27 ianuarie 1867, pp. 177-178.

lumină!”⁴⁴. Se referea la perturbarea pe care o aducea procesului de învățământ scoaterea de la ore a profesorilor — membri ai Consiliului —, la imposibilitatea luării unor decizii rezonabile datorită compoziției eterogene a Consiliului ș.a. De fapt, cu o asemenea critică, vorbitorul viza principala propunere a proiectului de lege întocmit de I. Strat, pe care el o susținea, anume desființarea Consiliului general al instrucțiunii publice.

Desființarea pe cale bugetară a Consiliului general anticipa într-adevăr proiectul de lege, dar această încercare întâmpină opoziția altor parlamentari. Între alții, la acest punct al dezbatelor intervine și M. Kogălniceanu; la ordinea zilei nu era reforma legii instrucțiunii publice, ci întocmirea bugetelor, arăta el, combătând poziția pe care se plasaseră unii dintre antevorbitori⁴⁵. Și un alt parlamentar, Petre Grădișteanu, în intervenția sa arăta că legea din 1864 — fie și rea — nu putea fi modificată pe cale bugetară, ceea ce ar fi constituit un precedent periculos⁴⁶. La fel a vorbit, la acest punct, și fruntașul liberal-radical I. Brătianu; se poate modifica cuantumul sumei rezervată Consiliului general, dar nu ștergerea ei, căci aceasta ar însemna modificarea legii din 1864, ceea ce ar fi ilegal, căci o lege nu se poate modifica decât printr-o altă lege, iar nu pe cale bugetară⁴⁷. Astfel, fruntașul liberal respingea în fond critica adusă de Gh. Mârzescu Consiliului general al instrucțiunii publice, considerând că acesta era o instituție nouă care mai întâi trebuia verificată în practică și apoi să se pună problema desființării ei.

Referindu-se la propunerea lui C. Bolliac de reînființare a Eforiei (în locul Consiliului general), I. C. Brătianu arăta că principala cauză a stării proaste a învățământului, după opinia sa, consta în faptul “că nu s-au creat școalele normale; acele școale care trebuie să dea instrucțiunea, să facă educațiunea profesorilor; aci este viitorul, domnilor, iar nu că nu este o Eforie, după cum a fost înainte”⁴⁸.

Discuțiile asupra învățământului românesc au fost departe de a se termina odată cu încheierea discuției generale asupra bugetelor, ele fiind reluate la discuția pe articole, în cadrul căreia aproape că nu găsim personalitate de seamă, având la această dată calitatea de deputat, care să nu-și fi exprimat o părere sau alta cu acest prilej. Pe lângă cei indicați mai sus, vor mai participa la discuția pe articole, de pildă, C. A. Rosetti, G. Costaforu, V. Boerescu, C. D. Aricescu, P. Cernătescu, N. Ionescu ș.a., dezbaterile luând sfârșit abia în ședința din 14 februarie a Adunării Deputaților, când bugetul este votat sub forma propusă de Comisia bugetară a Adunării.

⁴⁴ *Ibidem*, Supliment la nr. 26, ședința din 27 ianuarie 1867, p. 180.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ *Ibidem*, pp. 180-181.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 181.

Ce efect a avut această îndelungată dezbatere bugetară, la care ne-am referit, asupra evoluției învățământului? Nu numai că, așa cum am mai subliniat, ea marchează o veritabilă proiectare a problematicii organizării învățământului în viața publică, dar a avut și consecințe de ordin practic, dacă ne gândim la faptul că după această tristă experiență a lui Ion Strat nici un ministru nu va mai avea curajul să vină cu o propunere de diminuare drastică a bugetului învățământului, acesta urmând a avea o linie ascendentă.

Încercarea lui I. Strat, cum am observat, adusesse proteste vii și în afara parlamentului român, în ziarele și publicațiile vremii, în rândurile unor cărturari și oameni de școală de seamă. Între alții, V. A. Urechia, director general al Ministerului, ajungând în dezacord cu propriul ministru în această chestiune, în decembrie 1866 demisiona din postul său, fiind apoi înlocuit de Radu Ionescu⁴⁹. Între numeroasele proteste, așa cum s-a semnalat⁵⁰, deosebit a fost acela al "Societății pentru învățătura poporului român", publicat în organul său de presă, în care se făcea o critică virulentă la adresa proiectului de buget propus de ministru⁵¹.

Cât privește proiectul de lege al lui Ion Strat, deși textul lui nu ajunsese oficial în dezbaterile Adunării Deputaților, odată fiind cunoscut, stârni numeroase proteste; el a fost discutat indirect, în câteva puncte esențiale, în contextul acestor dezbateri privitoare la buget. În parlament, ca și în afara lui, reacțiile față de proiect au fost negative, acesta — primul proiect de lege propriu-zis, modificator al legii din 1864 —, deși depus biroului Adunării Deputaților, nu va mai fi adus în dezbateri, ministrul însuși recunoscându-și, indirect, eșecul.

Gândindu-se la revizuirea legii din 1864, așa cum vedem din referatul său din 19 noiembrie 1866, amintit mai sus, I. Strat înțelegea să critice modalitatea în care fusese elaborată legea din 1864, care, după opinia lui, "nu a trecut prin aprobarea corpurilor legiuitoare" (mai corect, cum am observat, a trecut sumar, într-o formă inițială). El considera că principala lacună a legii era înființarea Consiliului general al instrucțiunii publice, "instituțiune ce nu există în nici o țară", care nu numai că reclamă o "cheltuială nouă" din partea statului, "dar, ceea ce este mai mult, pune obstacol instrucțiunii, pierzându-și timpul în discuții sterile, între acest for și celălalt, numit Consiliul permanent"⁵². Ministrul va

⁴⁹ Cf. V. SLĂVESCU, *I. Strat*, t. I, pp. 201-202.

⁵⁰ I. POPESCU-TEIUȘAN, *op.cit.*, p. 119.

⁵¹ Vezi "Atheneul Român", nr. 6-7, noiembrie-decembrie 1867, pp. 214-224: *Raport asupra proiectului de buget al instrucțiunii publice pe anul 1867* prezentat Secțiunii din București a Societății pentru Învățătura Poporului Român, semnat de C. ESARCU. Între altele, se arăta aici că "proiectul de buget este ilegal, căci modifică legea Instrucțiunii, voind a desființa pe cale bugetară Consiliul general al instrucțiunii" (*Ibidem*, p. 218).

⁵² D.A.N.I.C., *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice*, ds. 539/1864, f. 209.

propune deci, în proiectul său, desființarea acestui organism, după cum propune modificarea legii și în alte puncte ale sale, semnalate în referatul său: privind obiectele de studiu prevăzute pentru diferite ramuri ale instrucțiunii, mai ales pentru învățământul secundar, între acestea din urmă aflându-se și unele “total inutile”; privind modalitatea de pedepsire a celor care-și încălcau îndatoririle, după legea în vigoare pedepsele fiind “imposibile în aplicarea lor”; privind drepturile și datoriile profesorilor, așa cum erau ele formulate în lege “dând naștere la o mulțime de echivocități”; privind compatibilitatea profesorilor de specialități cu alte funcții, ceea ce ducea la “degradarea științei”⁵³ ș.a.

Desigur, impresia că organul reprezentativ al învățământului, a Consiliul general al instrucțiunii publice, își pierde vremea în “discuții sterile”, era sugerată de desfășurarea celor două sesiuni ale sale, cea de-a doua, din septembrie 1867, ținută sub ministeriatul său. Dacă, într-adevăr, în cursul primei sesiuni din septembrie 1865, plasându-se pe o poziție critică față de lucrările Consiliului permanent, Consiliul general nu dezbătuse decât o parte din punctele sugerate de ministru, nici în cea de a doua sesiune, sub Strat, sesiunea Consiliului nu va acoperi decât în mod parțial programul de dezbateri. În această a doua sesiune, cum se hotărâse în cadrul celei dintâi, fuseseră dezbătute programele, dar se aprobaseră numai unele, cele ale învățământului primar și ale școalelor secundare de fete, programele liceelor și gimnaziilor, precum și ale seminariilor fiind respinse prin vot și urmând a fi aprobate în sesiunea următoare.⁵⁴

De fapt, ceea ce leza pe Strat și va leza și pe miniștrii următori va fi tendința Consiliului general de a-și extinde atribuțiile, de a se transforma într-un organ de control asupra ministrului și de impunere, pe cale directă sau indirectă, a deciziilor sale. Fără îndoială, însă, că graba lui Strat de a critica în mod nenuanțat Consiliul general nu era justificată, și ea a fost semnalată, cum am văzut, în dezbaterile parlamentare la care ne-am referit; era vorba de o instituție nouă care, într-adevăr, trebuia verificată în practică și care, în orice caz, prin formularea opiniilor oamenilor din învățământ, ea își îndeplinea, cel puțin, un rol consultativ de mare preț pentru bunul mers al instrucțiunii publice. Însă, cum vom vedea, cei mai mulți dintre succesorii lui I. Strat la conducerea Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, lovindu-se de intransigența Consiliului general în exprimarea părerilor proprii, vor adopta, și ei, în proiectele de legi de modificare a legislației școlare în vigoare, ideea desființării sau modificării cadrului de funcționare a acestei importante instituții.

⁵³ *Ibidem*, f. 209-210.

⁵⁴ *Ibidem*, ds. 479/1867, f. 67. (Cuvântul inaugural al lui D. Gusti la deschiderea sesiunii Consiliului general din septembrie 1867).

3. Proiecte de modificare a legislației și dezbaterile școlare din anii 1867-1871 (sub miniștrii D. Gusti, Al. Crețescu, P. P. Carp)

După I. Strat, pentru mai multe luni, între 1 martie 1867-19 august 1867, s-a aflat la conducerea Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice Dimitrie Brătianu; apoi, în ordine, în succesiunea unor guvernări relativ scurte, Dimitrie Gusti (august 1867-noiembrie 1868), Al. Crețescu (noiembrie 1868-decembrie 1869), Gh. Mârzescu (decembrie 1869-aprilie 1870), P. P. Carp (mai 1870-decembrie 1870, ad-interim), N. Gr. Racoviță (decembrie 1870-martie 1871), până la ministeriatul de mai lungă durată al lui Christian Tell. Câțiva dintre miniștrii enumerați mai sus, în intervale de câteva luni, nu au avut deloc șansele să-și pună amprenta asupra activității ministerului (Dimitrie Brătianu, Gh. Mârzescu, N. Gr. Racoviță). În activitatea unui ministru mai important era intervalul premergător deschiderii anului școlar și de început al acestuia, în care se definitivau lucrările Consiliului permanent și se ținea și sesiunea Consiliului general. Mai relevante, oarecum, până la ministeriatul lui Christian Tell, sunt ministeriatele lui D. Gusti, Al. Crețescu și P. P. Carp, ultimii doi reluând încercarea de modificare a legii instrucțiunii publice.

Administrația centrală a învățământului continuă să se afle sub semnul activității celor două importante organe, Consiliul permanent și Consiliul general al instrucțiunii publice, al raporturilor dintre acestea, pe de o parte, al raporturilor dintre ministru și aceste două organe, pe de altă parte.

Lucrările elaborate de Consiliul permanent — rapoartele anuale privind starea învățământului, cu propuneri de măsuri pentru înlăturarea lipsurilor constatate și îmbunătățirea mersului învățăturilor în anul școlar următor —, precum și dezbaterile Consiliului general în sesiunile din septembrie, împreună cu rapoartele concluzive asupra dezbaterilor de la sfârșitul acestor sesiuni — amendând soluțiile preconizate de Consiliul permanent sau dând soluții proprii —, continuă să ofere datele cele mai semnificative privind desfășurarea an de an a procesului de învățământ.

Trebuie subliniat că, pe parcursul mai multor ani, rapoartele Consiliului permanent capătă formulări stereotipe; puține sunt elementele noi care să survină în comparație cu textul anterior, în privința măsurilor și soluțiilor privind dezvoltarea instrucțiunii publice, mai ales a celei primare. O privire comparativă asupra textelor acestor rapoarte, pentru cei câțiva ani la care ne referim, relevă asemănări izbitoare de formă și conținut. Adevărul este că sarcinile membrilor Consiliului permanent erau numeroase și variate, uneori ei cu greu reușind să țină ritmul rezolvării problemelor, al respectării termenelor de finalizare a lucrărilor sau însărcinărilor date de ministru, al perfectării lucrărilor puse în sarcina lor de Consiliul general în sesiunile anuale. Cu atât mai mult, uneori, ritmul activității

Consiliului permanent putea să lase de dorit cu cât membrii săi continuau să îndeplinească o serie de alte funcții. Toate acestea, în timp ce ministrul, și Consiliul general, în practică, lăseau prea multe sarcini pe seama Consiliului permanent. Unele neînțelegeri între acești trei factori de conducere ai administrației centrale proveneau și din această situație.

Aspru criticat de miniștri, Consiliul general, la rândul său, critică de obicei, în sesiunea sa anuală, activitatea Consiliului permanent, în primul rând, pe marginea raportului anual privind starea școlilor. Că, la un moment dat, raportul anual al Consiliului repeta aproape nemodificat textul raportului anterior, era observat, la momentul potrivit, de membrii înșiși ai Consiliului general în cadrul sesiunii din septembrie. În septembrie 1867, în răstimpul ministeriatului lui Dim. Gusti, de pildă, Consiliul permanent era aspru criticat de Consiliul general, în raportul de concluzii adresat ministrului, pentru că, în primul rând, în decursul anului anterior nu pregătise, în vederea sesiunii din septembrie, decât chestiunea programelor liceelor, gimnaziilor și seminariilor, “programe prezentate în aceeași formă, fără cea mai mică modificare, nici măcar în vorbe sub care s-au prezentat și în sesiunea anului trecut”⁵⁵. Cât privește raportul anual asupra școlilor — depus, se spunea, cu întârziere și numai după cererea repetată a Consiliului general — se aprecia că el era cu totul nesatisfăcător, nu constituia o expunere “despre adevărata stare a instrucțiunii”, repetându-se automat constatările și aprecierile din raportul anului precedent.⁵⁶

Dar este sigur că, dacă anual s-ar fi putut modifica forma expunerii din raport, cele mai multe din propunerile și constatările făcute nu puteau să nu se repete, pentru că starea generală a lucrurilor, ținând de condițiile social-economice ale timpului, nu putea să se schimbe radical de la un an la altul. Constatări și propuneri ca cele făcute în raportul la care ne referim al Consiliului permanent — raport purtând data de 29 august 1867 și semnat de S. Marcovici, I. Zalomit, A. Florian, ca membri ai Consiliului permanent — erau reluate în rapoartele anilor următori, cum vedem dintr-o analiză comparativă.⁵⁷

Mai complet pare a fi raportul Consiliului permanent din anul 1870, din răstimpul ministeriatului lui P. P. Carp, ultimul din seria acestor ani. Inevitabil, el relua constatări și propuneri din raportul anului anterior⁵⁸, dându-le formulări mai concludente. Pentru a vedea mai exact ce putea cuprinde un asemenea raport — voind a ne forma, în lumina lui, o imagine asupra celorlalte — să observăm, spre pildă, chiar acest raport din anul 1870. Mai întâi, ca și în rapoartele anterioare, se atenționa asupra însemnătății învățământului primar, subliniindu-se:

⁵⁵ *Ibidem*, f. 209.

⁵⁶ *Ibidem*, f. 213-214.

⁵⁷ *Ibidem*, f. 68.

⁵⁸ Vezi, de pildă, *Ibidem*, ds. 201/1869, f. 69-72; 76-80.

“Învățământul primar, fiind baza a toată instrucțiunea, este necesar d-a se da școalelor de această categorie atențiunea cea mai serioasă spre a putea fi fundament solid al culturii intelectuale și morale”⁵⁹. Se făceau propuneri de “ameliorațiuni” pe care le găsim și în rapoartele anterioare: — autoritățile administrative să impună autorităților comunale grija pentru “locale solide, spațioase, luminoase, sănătoase”, precum și dotarea și întreținerea lor corespunzătoare; — “Legea obligativității instrucțiunii spre a nu deveni literă moartă”, autoritățile comunale să fie îndatorate “a o pune în lucrare cu toată energia”; — să se ia măsuri pentru ca micile salarii ale învățătorilor să fie plătite regulat, iar cei mai merituoși să primească recompense periodice; — în privința manualelor școlare, deoarece concursurile, “după starea pedagogică și didactică de astăzi n-au dat rezultatul dorit”, să se înființeze o comisie specială a ministerului pentru elaborarea acestor manuale, care urmau să fie tipărite pe cheltuiala statului⁶⁰; — pentru “îmbunătățirea reviziunii, care este sufletul instrucțiunii”, se propune creșterea numărului revizorilor, câte unul pentru fiecare district⁶¹.

Erau inserate în acest raport o serie de măsuri pentru școlile urbane și, mai ales, pentru licee și gimnazii. Asupra studiului limbii române, făcut la licee și gimnazii în paralel cu cel al limbii latine, se preciza că, pe linia unei constatări mai vechi, printr-un asemenea sistem, elevii nu pot face progrese, nici în studiul limbii latine, nici al limbii române, de aici survenind necesitatea desfacerii acestor catedre în două, pentru două discipline, cu doi profesori⁶². De asemenea, se propune desprinderea predării istoriei naționale a românilor în cadrul istoriei universale și geografiei: “Istoria națională a românilor, fiind un studiu de cea mai mare importanță, onoarea națională cere imperios ca să se destine pentru acest studiu un profesor special”⁶³.

Interesante sunt referințele dintr-un asemenea raport asupra școlilor reale. “Agricultura, industria, comerțul, fiind bazele prosperității materiale ale unei țări, școalele destinate pentru întinderea și dezvoltarea cunoștințelor relative la dănselle merită cea mai serioasă atențiune”⁶⁴. După ce se înființaseră, conform legii, trei școli de agricultură, la București, Iași și Craiova, se arăta în continuare, “este de o imperioasă necesitate de a se înființa școale și pentru industrie”, deocamdată în cele trei mari orașe menționate mai sus, și de adăugat la școlile comerciale existente altele noi, în orașele prevăzute de lege (adică în afară de București și

⁵⁹ *Ibidem*, ds. 83/1868, f. 47 v.-48.

⁶⁰ *Ibidem*, f. 48.

⁶¹ *Ibidem*, f. 50.

⁶² *Ibidem*, f. 50 v-51.

⁶³ *Ibidem*, f. 51.

⁶⁴ *Ibidem*, f. 53.

Galați, la Iași, Craiova și Ploiești)⁶⁵. Se preconizau măsuri pentru organizarea seminariilor, pentru facultăți (înființarea de noi catedre), în final stipulându-se o serie de “măsuri generale”, între altele, instituirea a doi inspectori generali pentru învățământul secundar, conform legii inspecția învățământului secundar fiind lăsată pe seama directorilor⁶⁶.

Mai puțin stereotipe, atât sub aspectul formei, cât și al conținutului, sunt rapoartele anuale ale Consiliului general, rezumând dezbaterile din sesiunile lor. Dar și în cazul lor, unele repetări de propuneri sunt inevitabile, cu atât mai mult cu cât materia la care se referă este aceeași cu a rapoartelor întocmite de Consiliul permanent.

Între problemele de care se ocupă Consiliul permanent și Consiliul general se numără, desigur, și aceea a modificării legislației școlare, ministrul, de obicei, voind a-și asocia la încercarea de reformă pe colaboratorii săi de drept, membrii Consiliului permanent, pe de altă parte, Consiliul general având prilejul, în sesiunile sale, să discute, să aprobe sau să dezaprobe proiectul de lege întocmit de ministru. În acest sens, de pildă, în partea finală a raportului său, întocmit la capătul sesiunii din 1867, Consiliul general, rezumând discuțiile din cursul sesiunii, se referea pe larg, la proiectul de lege întocmit de I. Strat, care, deși nu intrase în dezbaterea Adunării Deputaților în sesiunea anului trecut, sub ministeriatul autorului ei, continua să se afle în posesia Adunării Deputaților și exista posibilitatea ca ministrul în exercițiu, Dim. Gusti, să și-l însușească.

Ca și raportul Consiliului permanent, supus dezbaterilor, Consiliul general făcea în această sesiune o mențiune specială asupra necesității modificării legii instrucțiunii; el considera necesar să-și expună opiniile asupra proiectului de lege a lui I. Strat, proiect a cărui principală inovație, cum am văzut, era chiar desființarea Consiliului general. Se aprecia în raport, referitor la această mențiune, că deoarece “nu se spune lămurit ce modificări și în ce sens se cer, Consiliul general are tot dreptul de a se teme ca nu cumva ele să fie în sensul celor propuse de onor. fost ministru I. Strat prin proiectul de lege supus de D-sa Camerei legislative”⁶⁷. Or, se scrie mai departe, oricine citește cu atenție acest proiect și-l compară cu legea în vigoare “se convinge de îndată că mai toate modificările propuse de onor. d-nul Strat, în loc de a îmbunătăți legea în vigoare, strică și desființează cele mai bune și salutarii dispozițiuni ale ei”. Consiliul combate principalele modificări aduse de proiectul lui Strat, scoase în evidență în expunerea de motive care însoțea proiectul de lege; în primul rând, firește, desființarea “curată” a Consiliului general. Este drept, observau autorii raportului,

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ *Ibidem*, f. 55.

⁶⁷ *Ibidem*, ds. 479/1867, f. 216.

Strat recunoștea că această instituție este bună în teorie, dar nu și în practică; or, el se înșela, se sublinia, căci “sesiunea anului acestuia, ca și a celor precedenți, era probă că zisa instituție a Consiliului general este bună și în practică”⁶⁸.

Consiliul general respinge acuzația ministrului care înfierase “dreptul” său de a schimba anual programele școlare, subliniind că el nu abuzase de acest drept, pe care îl considerase *doar ca unul* din drepturile sale. Raportul Consiliului general condamnă și modificarea propusă de proiect prin care se limitau chiar atribuțiile Consiliului permanent, sub pretextul delimitării lor mai exacte. În final, se cerea ca proiectul lui Strat să fie retras din Cameră; se considera bine venită prezentarea unui nou proiect de modificare a legii instrucțiunii, care ar fi trebuit supus dezbaterilor următoarei sesiuni a Consiliului general, cu condiția ca în el să nu figureze, în orice caz, modificările menționate mai sus⁶⁹.

Dar, din câte cunoaștem, ministrul Dim. Gusti, la scurtă vreme de la desfășurarea dezbaterilor bugetare în care se respinsese proiectul, cu critici violente la adresa ministrului autor, s-a dovedit prudent în această chestiune, inițiativa unui nou proiect de lege luând-o succesorul său, Al. Crețescu.

Fostul profesor de istorie de la Sf. Sava, Al. Crețescu, încă din faza de început a funcției, de la 14 decembrie 1868, se adresase oamenilor de școală, chemându-i la dezbaterile legii instrucțiunii din 1864, în vederea îmbunătățirii ei, anunțând cu acest prilej alcătuirea unui nou proiect de lege⁷⁰. Acest proiect era pregătit, în linii generale, la începutul primăverii anului 1869, când ministrul spera să-l aducă în dezbaterile corpurilor legiuitoare, în sesiunea care urma să se deschidă la 29 aprilie⁷¹.

Proiectul elaborat de Crețescu, publicat mai târziu în “Trompeta Carpaților”, pe de o parte, aducea unele îmbunătățiri reale legii din 1864, cum erau: recunoașterea existenței școlilor pedagogice de la București și Iași și înființarea uneia noi la Craiova; acordarea inamovibilității tuturor profesorilor și învățătorilor definitivi ș.a. În schimb, pe de altă parte, într-un punct esențial, cum era acela al funcționării administrației centrale, proiectul lui Crețescu propunea o soluție care avea de la început să stârnească o mare împotrivire, ca și proiectul lui Strat, anume, desființarea atât a Consiliului permanent, cât și a Consiliului general și reintroducerea în locul lor a vechii Eforii a școlilor, constituită din trei persoane. Era aceasta o propunere pe care o sugerase și Cezar Bolliac în dezbaterile din

⁶⁸ *Ibidem*, f. 217.

⁶⁹ *Ibidem*, f. 217-218.

⁷⁰ Cf. I. POPESCU-TEIUȘAN, *op.cit.*, pp. 119-121 (informații din arhiva Colegiului național din Craiova).

⁷¹ Vezi adresa din aprilie către autoritățile ecleziastice, cerându-le opinia asupra organizării seminariilor, proiectul de lege urmând a intra în dezbateri în apropiata sesiune. Cf. D.A.N.I.C., *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice*, ds. 80/1869, f. 20-21.

ianuarie 1867, la care ne-am referit, dar pe care deputații o respinseseră în mod categoric. Foarte probabil că propunerea de desființare a Consiliului permanent a stârnit în primul rând dezaprobarea membrilor acestuia. În orice caz, la 17 aprilie 1868 — la o dată când proiectul era elaborat și făcut cunoscut celor mai avizați, — membrii Consiliului permanent își dădeau demisia⁷², sub pretextul unei adrese cu imputări ale ministrului privind încetineala lucrărilor Consiliului; dar era primită numai demisia vicepreședintelui, August Treboniu Laurian⁷³, nu și a celorlalți membri, la 18 martie fiind numit vicepreședinte al Consiliului unul dintre membrii săi, Florian Aaron, și totodată fiind cooptat un alt membru al Consiliului, în persoana lui Dumitru Petrescu, profesor la Facultatea de științe din București⁷⁴.

Cu aceste schimbări, Consiliul permanent își va relua activitatea, răspunzând exigențelor ministrului⁷⁵, dar Al. Crețescu nu va reuși să aducă proiectul, precum spera, în dezbaterile corpurilor legiuitoare.

Odată cu noul an școlar, în intențiile lui de reformă, ministrul trebuia să aibă în vedere faptul că urma să colaboreze cu un nou Consiliu general al instrucțiunii, vechiul Consiliu, ales în 1865, după trei ani de existență, urmând a fi înlocuit cu unul nou. În orice caz, nici în raportul anual al Consiliului permanent privind starea școlilor, înaintat ministrului, cu întârziere, la 13 septembrie 1869, nu se amintește nimic de proiect, și nici în raportul noului Consiliu general de la sfârșitul sesiunii din septembrie 1869 nu se fac referințe la proiect; foarte probabil că ministrul însuși se convinsese de inevitabilitatea eșecului și a renunțat să insiste a-l aduce la dezbatere publică. Astfel, din aprilie 1869 și până la 12 decembrie 1869, când se încheia ministeriatul său, Alexandru Crețescu ar fi avut timpul necesar — dacă ar fi crezut în șansele sale — pentru a aduce proiectul în dezbatere⁷⁶.

Într-un interval de ministeriat mult mai scurt decât al lui Crețescu, între 20 aprilie-18 decembrie 1870, un alt ministru, tânărul atunci P. P. Carp, relua și el încercarea de a reforma legea instrucțiunii publice. Om de aleasă cultură, cunoscutul fruntaș politic a avut la începutul îndelungatei sale cariere interesante

⁷² *Ibidem*, ds. 165/1869, f. 3, 8.

⁷³ I. POPESCU-TEIUȘAN era de părere că demisia lui Aug. Tr. Laurian și acceptarea ei se datorau împrejurării că proiectul în discuție prevedea o Eforie constituită din trei membrii de rit *ortodox*; or, cum Laurian aparținea ritului greco-catolic, era exclus de la bun început din Eforie. Cf. *op. cit.*, p. 120.

⁷⁴ D.A.N.I.C., *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice*, ds. 165/1869, f. 5, 11-12.

⁷⁵ La 19 martie, în noua sa compoziție, Consiliul se întrunea, stabilind un program riguros de lucru, cum ceruse ministrul: trei zile pe săptămână, luni, miercuri și vineri, între orele 12-16, vicepreședintele — zilnic; hârtiile vechi urmau a se rezolva în cel mult două săptămâni, iar "cererile declarate urgente ale d-lui ministru", imediat.

⁷⁶ I. POPESCU-TEIUȘAN, referindu-se la proiectul de lege amintit, aprecia, sumar, că "nici Crețescu nu a avut timp să-și pună în aplicare intenția", ministeriatul său luând sfârșit în decembrie 1869. Cf. *op. cit.*, p. 120.

preocupări culturale — alături de Titu Maiorescu — și nu ne surprind veleitățile lui de reformator pe care și le afirmă cu vigoare în acest scurt ministeriat (altfel, ocupându-l ad-interim).

Deși, așa cum vom vedea, modificarea principală pe care el o viza era aceeași care se aflate, într-o formă sau alta, și în atenția predecesorilor săi — Strat și Crețescu —, reținând experiența acestora, P. P. Carp a procedat de la început la angajarea în această acțiune a unui important număr de oameni de școală și cultură.

Din primele zile ale preluării funcției, el s-a adresat membrilor Consiliului permanent cu inițiativa de a face propuneri pentru îmbunătățirea organizării învățământului. “Sunteți de atâția ani în corpul Instrucțiunii publice — scrie el, în adresa de la sfârșitul lunii mai 1870 —. Nimeni mai bine decât dvs. nu poate cunoaște trebuințele și îmbunătățirile ce ea reclamă”. Și membrii Consiliului permanent erau invitați să-i comunice cât mai repede opiniile lor “asupra îmbunătățirilor de introdus în diversele ramuri ale învățaturii publice”⁷⁷. Le cerea din timp, de asemenea, pregătirea lucrărilor pentru viitoarea sesiune a Consiliului general. Urgenți de această adresă, la 8 iunie 1870, membrii Consiliului permanent comunicau ministrului “Expunerea privind treburile învățământului”, precum și celelalte lucrări solicitate de ministru (programele de licee, gimnazii și seminarii, care încă nu fuseseră aprobate în mod definitiv de Consiliul general în sesiunile anterioare)⁷⁸. Or, de obicei, Consiliul permanent își trimitea raportul anual asupra stării școlilor la sfârșitul lunii august, uneori după 1 septembrie, odată cu începerea sesiunii Consiliului general.

Raportul Consiliului permanent privind starea învățământului public⁷⁹, semnat de S. Marcovici, I. Zalomit, A. Marin și D. Petrescu, înaintat ministrului la 8 iunie⁸⁰, era însoțit de un “proiect de modificățiuni la unele articole din legea instrucțiunii”, cuprinzând propunerile membrilor Consiliului permanent. Adeziunea membrilor Consiliului permanent — cunoscuți și vechi oameni de școală — la intenția de modificare a legii instrucțiunii publice din 1864 este afirmată cu claritate în raportul lor menționat mai sus, în partea finală; “Aplicațiunea legii în vigoare pentru instrucțiunea publică, probând pe toată ziua lacune și defecte care împiedică progresul”, membrii Consiliului permanent își exprimă dorința de a modifica în forma indicată de proiectul anexat⁸¹. În acesta se propuneau: — înființarea unui Consiliu superior al instrucțiunii, de cinci membri, în locul Consiliului permanent, preluând în mare, atribuțiile acestuia (era, de fapt, o schimbare de titulatură), instituția Consiliului general rămânând în vigoare; — în

⁷⁷ D.A.N.I.C., *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice*, ds. 210/1870, f. 3.

⁷⁸ *Ibidem*, f. 2; f. 30-31, 49-62.

⁷⁹ *Ibidem*, f. 5-10; 15-17, precum și dosar 83/1870, f. 5, f. 47-56.

⁸⁰ *Ibidem*, ds. 83/1870, f. 55.

⁸¹ *Ibidem*, f. 59-65.

vederea ridicării calității procesului de învățământ, pentru numirea în funcțiile de învățători și profesori se propune instituirea unor *examene de abilitate*, în urma cărora candidații promovați primeau *brevete de capacitate* (numai pe baza acestora urmând a se prezenta la concursuri, pentru angajarea în funcții didactice); — învățătorii și institutorii nu pot ocupa alte funcții salariate, excepția rămânând valabilă, în condiții limitate, pentru profesorii secundari (după 10 ani vechime) și pentru cei universitari (după 6 ani vechime); — pentru îmbunătățirea stării materiale și încurajarea corpului didactic, se propune o gradație în trei trepte de vechime, pentru învățământul primar și secundar-inferior, în patru trepte pentru cel secundar-superior și universitar, precizându-se cuantumul salariilor pe aceste categorii; — se propun și unele modificări în privința pedepselor disciplinare ale învățătorilor și profesorilor, în sensul întăririi spiritului de disciplină.

Expunerea privind starea învățământului și proiectul cu propuneri de modificare a legii, cât și celelalte lucrări pregătite de Consiliul permanent, pentru a fi făcute cunoscute, erau tipărite într-o singură broșură.⁸² Dar ministrul, în vederea modificării legii școlare în vigoare, s-a gândit, totodată, de la începutul intrării sale în funcție, să consulte și alte categorii de oameni de școală, în acest sens, luând inițiativa înființării unei comisii la Iași, cu aceeași sarcină de a indica propuneri de îmbunătățire a organizării învățământului. Cum indica adresa din 10 iunie trimisă profesorului N. Culianu⁸³, din comisia de cinci persoane de la Iași urmau a face parte Titu Maiorescu și P. Poni; de asemenea, doi învățători desemnați la sugestia lui Culianu⁸⁴, în persoana lui I. Dârzeu și Buțurescu. Președinte al comisiei, printr-o adresă specială, era invitat a fi Titu Maiorescu⁸⁵, dar, în cele din urmă, se convine ca fiecare membru să-și prezinte separat propunerile, astfel presupunându-se că elaborarea unor propuneri comune ar cere mai mult timp⁸⁶, ministrul acceptând soluția⁸⁷.

În același scop, însă, câteva luni mai târziu, P. P. Carp înființează o a doua comisie, în București, constituită inițial din principele Al. Cantacuzino, ca președinte, P. S. Aurelian și Eraclide⁸⁸. La 30 octombrie 1870, grupul Cantacuzino-Aurelian,

⁸² Un exemplar din această broșură, cu titlul *Raportul Consiliului Permanente al instrucțiunii către d. ministru al Cultelor și Instrucțiunii, însoțit de proiectele de programe și modificarea la unele articole de lege, preparate pentru Consiliul general în sesiunea de la 1-25 septembrie 1870*, București, Imprimeria Statului, 1870, găsim și într-un dosar de la D.A.N.I.C., *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice*, ds. 210/1870, f. 40-63.

⁸³ *Ibidem*, ds. 83/1870, f. 5.

⁸⁴ *Ibidem*, f. 7 (răspunsul lui N. Culianu la adresa lui Carp).

⁸⁵ *Ibidem*, f. 8.

⁸⁶ *Ibidem*, f. 24.

⁸⁷ *Ibidem*, f. 25.

⁸⁸ *Ibidem*, f. 30. Pe lângă Al. Cantacuzino și P. S. Aurelian semnavă ca membri ai comisiei din București Massim, Lahovari și Crețianu.

adresându-se ministrului, ca răspuns la cererea acestuia, opina că era necesară completarea comisiei cu câte un delegat din partea fiecărei facultăți din București, cu câte unul din partea învățământului secundar și a învățământului ecleziastic. Totodată, se cerea ministrului ca membrilor comisiei să li se pună la dispoziție diferite lucrări ale ministerului privind starea învățământului, “cum și părerile deosebitelor consiliuri școlare din țară asupra modificărilor ce s-ar putea face legii în vigoare”⁸⁹. De fapt, anterior, la 28 octombrie, P. P. Carp se adresa unui alt cunoscut profesor universitar din București, fost membru al Consiliului permanent, Em. Bacaloglu, cu invitația de a face parte din comisie ca delegat al Facultății de științe⁹⁰. Invitații asemănătoare erau adresate lui Carol Davila de la Facultatea de medicină, lui V. A. Urechia, de la Facultatea de litere, lui Al. Vericeanu, de la Facultatea de drept, lui C. F. Vrăbiescu, ca delegat al învățământului secundar, arhimandritului Ghenadie, pentru învățământul ecleziastic⁹¹.

În scopul întocmirii proiectului său de lege, P. P. Carp s-a adresat și antepredecessorului său la conducerea ministerului, Al. Crețescu, cu rugămintea de a-i trimite proiectul său de lege. Fostul ministru îi răspunde că insistase pe lângă succesorul său la minister, Gh. Mârzescu (12 decembrie 1869-20 aprilie 1870), să i se tipărească proiectul de lege aflat în manuscris, pentru a fi conservat în minister, dar fără rezultat; în cele din urmă abandonase în mod necondiționat manuscrisul în mâinile unui amic care l-a tipărit în “Trompeta Carpaților”, personal însă negarantând exactitatea textului publicat (și altă copie după manuscris neavând)⁹². În ceea ce privește comisia din Iași, cunoaștem rapoartele lui I. A. Dârzeu⁹³ și ale lui N. Culianu⁹⁴, trimise ministrului cu propuneri vizând îmbunătățirea învățământului, în care se pune accentul mai ales pe pregătirea profesională a cadrelor didactice.

Cum s-a observat, proiectul de modificare a legii elaborat de Consiliul permanent propunea o simplă schimbare de titulatură, în cazul Consiliului permanent, în locul acestuia urmând a funcționa un Consiliu superior al instrucțiunii, tot cu un număr de cinci membri, nepunând în discuție existența Consiliului general al instrucțiunii; nici alte propuneri trimise ministrului, în urma solicitărilor acestuia, nu optau pentru desființarea Consiliului general. Cu toate acestea, proiectul de lege întocmit de ministru, în forma inițială, propunea desființarea Consiliului general, pe lângă câteva îmbunătățiri necesare⁹⁵.

⁸⁹ *Ibidem*, f. 31.

⁹⁰ *Ibidem*.

⁹¹ *Ibidem*, f. 31-38.

⁹² *Ibidem*, f. 78.

⁹³ *Ibidem*, f. 71-74; 83-86.

⁹⁴ *Ibidem*, f. 75-77; 80-82.

⁹⁵ Vezi și aprecierea lui I. POPESCU-TEIUȘAN, *op.cit.*, p. 124.

Constituirea comisiei de la București, cum am subliniat mai sus, se făcuse cu o oarecare întârziere, la mai multe luni de la cea de la Iași; din câte cunoaștem, în toamna anului 1870, membrii ei, nereușind să-și depună rapoartele înainte de plecarea lui P. P. Carp de la conducerea ministerului, proiectul acestuia, deci, nu a căpătat formă definitivă, cu atât mai mult neajungându-se la aducerea lui în dezbaterile corpurilor legiuitoare.

Încercarea de modificare, în ansamblul ei, a legislației școlare în vigoare, cu unele șanse în plus, va fi reluată, în anii următori, tot de un ministru conservator, Christian Tell, ca membru al cabinetului de mai lungă durată, condus de Lascăr Catargiu și instalat la putere în primăvara anului 1871.

III

ÎNVĂȚĂMÂNTUL ÎN DEZBATERILE PARLAMENTULUI ÎN ANII 1871-1876. DE LA CHRISTIAN TELL LA TITU MAIORESCU

În răstimpul primei mari guvernări conservatoare din România, din anii 1871-1876, de sub conducerea lui Lascăr Catargiu¹, la conducerea Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice s-au aflat succesiv aceste două personalități de seamă ale istoriei noastre politice și culturale: Christian Tell (1871-1874) și Titu Maiorescu (1874-1876).

Primul, reprezentant de seamă al generației de la 1848², de formație militar, ridicat la gradul de general de revoluție, apoi, mulți ani exilat, trăind la Paris și în Turcia³, odată revenit în patrie, își aduce contribuția la marile evenimente care duc la edificarea statului național român, iar apoi, după 1866, în condițiile conturării principalelor doctrine politice din România, își exprimă opțiunea pentru ideile conservatoare. Îi va fi dat să-și dovedească capacitatea de bun organizator, înzestrat cu un exemplar spirit de disciplină, în calitate de ministru al Cultelor și Instrucțiunii Publice în guvernul condus de Lascăr Catargiu.

Al doilea, Titu Maiorescu, reprezentant al generației următoare, postromantice, cum vom vedea, se afirmă ca strălucit orator la tribuna parlamentară în primul rând în ipostaza de critic al proiectului de reformă a învățământului propus de Christian Tell, pentru ca apoi să-i urmeze la conducerea ministerului. Asocierea celor doi mai are în vedere, cum se știe, și un alt fapt – unul nefericit din viața lui Titu Maiorescu –, anume destituirea acestuia din învățământ, de la Universitatea din Iași, tocmai din ordinul ministrului Christian Tell, în octombrie 1871.⁴

¹ Pentru viața politică din răstimpul acesteia, vezi APOSTOL STAN, *Grupări și curente politice în România între Unire și Independență (1859-1877)*, București, 1979, mai ales pp. 280-336.

² Pentru activitatea, mai ales până la Unirea Principatelor, vezi ANASTASIE IORDACHE, CONSTANTIN VLĂDUȚ, *Christian Tell*, Craiova, 1976.

³ Pentru unele aspecte ale exilului său în Turcia, vezi corespondența Al. Cristoffi – Christian Tell, publicată de noi, în parte, în "Manuscriptum", 1988, nr. 2-4; 1989, nr. 2; 1990, nr. 1-2.

⁴ Vezi, mai departe, pp. 81-82.

1. Proiectul de reformă al lui Christian Tell în centrul dezbaterilor parlamentare: semnificația criticilor lui Titu Maiorescu

Instalat la conducerea Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice în martie 1871, pentru un interval de aproape 3 ani, cel mai îndelungat ministeriat al învățământului de până la această dată, Christian Tell își anunță proiectul de reformă în mesajul de deschidere a Corpurilor legiuitoare din 18 octombrie 1871.

În vara anului 1871, sub patronajul său, avuseseră loc alegerile membrilor noului Consiliu general al instrucțiunii publice⁵, terminându-se cel de-al doilea mandat de 3 ani al acestuia (1868-1871) și urmând cel de-al treilea. El se va dovedi un adversar înverșunat al Consiliului general, pentru următoarele sesiuni – din 1872 și 1873 –, urmând a nu-l mai convoca.

În septembrie, pentru început totuși, ministrul se înscria în cadrul impus de legea în vigoare, patronând acțiunea de realegere din timp a Consiliului⁶ și intrând pentru scurt timp pe făgașul unei colaborări normale cu acest organism. Deschizând lucrările noii sesiuni a Consiliului general, la 1 septembrie 1871, ministrul își exprima mahnirea de a constata că an de an Consiliul general tergiversase “soluționarea” programelor liceelor, gimnaziilor (definitivarea și aprobarea lor), sperând că măcar în această sesiune Consiliul își va îndeplini această sarcină; indicând Consiliului această îndatorire ca obiect al deliberărilor sale, el considera că numai terminând cu o asemenea problemă, dacă timpul ar permite, Consiliul s-ar fi putut ocupa și de alte probleme ale învățământului prevăzute în raportul anual al Consiliului permanent⁷.

Cât privește raportul anual al Consiliului permanent al instrucțiunii, depus de data aceasta la timp⁸, față de cele din anii anteriori, el se înscria pe linia unei critici mai severe la adresa condițiilor sociale ale vremii, condamnând mai ales neglijența autorităților față de cerințele dezvoltării învățământului. În acest raport – semnat de 3 dintre cei 5 membri ai Consiliului permanent, Aaron Florian, I. Zalomit, Al. Orăscu –, se indicau o serie de propuneri noi față de cele existente în rapoartele anterioare, unele dintre aceste propuneri putând servi ca sugestii adresate ministrului, ale cărui intenții reformatoare nu scăpaseră, de la început, oamenilor de școală.

⁵ Vezi numeroasele procese verbale pentru alegerile noilor membri ai Consiliului din luna iunie 1871 la D.A.N.I.C., fd. *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice*, ds. 805/1871.

⁶ Decretul lui Carol I pentru numirea membrilor noului Consiliu datează din 6 august 1871, *Ibidem*, f. 262; 269.

⁷ *Ibidem*, f. 376.

⁸ Vezi procesul verbal al ședinței Consiliului permanent din 23 august, 1871, însoțit de raportul anual, *Ibidem*, f. 273.

Raportul Consiliului permanent insistă asupra problemelor învățământului primar, constatând grave lipsuri, semnalate și în anii anteriori; referindu-se la necesitatea localurilor pentru școlile primare, se acuza cu vigoare faptul că “atât autoritățile comunale rurale și urbane, cât și cele administrative ale guvernului, prin multă indiferență și puțin zel, lasă neîmplinită această condițiune esențială pentru prosperitatea învățământului”⁹. Se acuzau, de asemenea, starea precară a mobilierului școlilor primare, lipsa materialelor didactice, a manualelor ș.a.

În privința învățământului secundar, autorii constatau înmulțirea gimnaziilor cu caracter teoretic, în conformitate cu dispozițiile legii în vigoare, dar fenomenul părea disproporționat în raport cu încetineala înființării școlilor reale și profesionale; “dar omul – se scria în această privință – nu e numai spirit și prosperitatea sa materială încă cere școale prin care să se răspândească lumină pentru înflorirea agriculturii, a industriei și a comerțului care formează bogăția națională ce este a doua putere în stat”. De aceea, se propunea luarea de măsuri pentru a se pune stavilă acestui “avânt” al orașelor în înființarea de gimnazii “și a le încuraja mai mult a înființa școli reale și comerciale în care tinerimea să se prepare și pentru ocupațiuni cerute de prosperitatea materială a țării”¹⁰; în acest sens, se sugera transformarea unor gimnazii în școli reale.

Se făceau, de asemenea, alte câteva propuneri: introducerea în programa liceelor a studiului limbii române și a istoriei naționale ca discipline independente (propunere făcută și anterior); o dezvoltare a studiilor prin prelungirea liceului de la 7 la 8 clase; înființarea a 2 posturi de inspectori generali pentru învățământul secundar¹¹. În privința învățământului superior, se propunea introducerea la Facultatea de litere a unei catedre de pedagogie, reunificarea unor discipline la catedra de filosofie și mai ales înființarea pe lângă Facultatea de științe a unei școli de aplicațiune (“fără de care atât studiile matematice, cât și cele fizice și naturale, ce se propun la această facultate, n-au nici o valoare practică și nu sunt altceva decât un exercițiu al spiritului”¹²).

Fără îndoială, cum am arătat, aceste propuneri puteau fi primite de ministru și de membrii Consiliului permanent ca sugestii în eventualitatea unei reforme a învățământului, membrii Consiliului permanent declarându-se convinși de necesitatea ei, în acest sens, la sfârșitul amintitului raport, subliniindu-se: “Legea instrucțiunii publice care regulează întreg învățământul a probat și probează prin aplicațiunea ei în toate zilele că nu este numai defectuoasă, ci și vicioasă, și în foarte multe cazuri nepractică”¹³. De aceea, membrii Consiliului permanent

⁹ *Ibidem*, f. 275.

¹⁰ *Ibidem*, f. 277-

¹¹ *Ibidem*, f. 276-278.

¹² *Ibidem*, f. 299.

¹³ *Ibidem*, f. 300.

salutau inițiativa ministrului de a modifica legea în ființă, ceea ce urma a da “o nouă viață” învățământului de toate gradele.

Dar, așa cum ușor se poate observa, între sugestiile din acest raport indicate ministrului reformator nu figurează nicidecum aceea care cu siguranță i-ar fi plăcut ministrului: desființarea Consiliului general al instrucțiunii publice. Oricum, așa cum s-a observat¹⁴, Christian Tell avea în vedere nu doar îmbunătățirea legii din 1864, ci o schimbare radicală a ei.

După încheierea sesiunii Consiliului general, acțiunea ministrului pentru definitivarea proiectului de lege s-a accelerat; reținând și diverse propuneri trimise la minister în acest scop¹⁵, proiectul de lege era gata la începutul anului 1872. În ședința din 9 februarie, Consiliul de Miniștri autoriza supunerea lui deliberărilor corpurilor legiuitoare¹⁶; textul proiectului, cu cele 328 de articole, împreună cu expunerea de motive, fiind date publicității¹⁷.

Expunerea de motive asupra proiectului de lege, adresată Consiliului de Miniștri la 9 februarie 1872, invoca experiența anilor de aplicare a legii din 1864, care dovedise, după ministru, că unele dispoziții ale legii erau inutile, altele “puțin practice în împrejurările actuale ale țării”, proiectul de lege propunându-și “a corija defectuozițiile acestei legi”¹⁸.

Principala modificare pe care o aduce proiectul era desființarea Consiliului general al instrucțiunii care, ținând seama de lansarea proiectului, nu avea să mai fie convocat de ministru în sesiunile din următorii ani ai ministeriatului său. Se făcea în expunerea de motive un adevărat proces acestei instituții. Se propunea desființarea lui, se scria, “pentru că o asemenea instituție nu numai că în timp de șase ani n-a fost în stare de a produce programele de gimnazii, licee și seminarii, dar încă pune obstacol mersului instrucțiunii, și este chiar în detrimentul ei”¹⁹. Consiliul general avea ca atribuții principale, în sesiunile sale, pe de o parte, să elaboreze programele

¹⁴ Cf. I. POPESCU-TEIUȘAN, *Contribuții la studiul legislației școlare românești. Legea instrucțiunii din 1864*, București, 1964, pp. 124-125.

¹⁵ Vezi, de pildă, un memoriu cu titlul *Măsuri principale pentru îndreptarea creșterii și a învățământului național*, cu unele idei pe care le vom găsi în cuprinsul proiectului de lege (ideea preoților-învățători, controlul riguros al corpului didactic, mai ales universitar ș.a.). Nu întâmplător, după citirea lui, la 20 septembrie 1871, Christian Tell pune pe el următorul aviz: “Acest memoriu cuprinde unele idei sănătoase și folositoare, se recomandă cu seriozitate Consiliului de instrucțiune spre a-l avea în vedere la modificarea legii instrucțiunii”. Apoi, textul era avizat, la 23 octombrie, și de membri ai Consiliului permanent, Aaron Florian, Ion Zalomit, A. Marin și D. Petrescu, și din nou, la 25 octombrie, contrasemnat de ministru, cu formula “se aprobă”. Cf. D.A.N.I.C., *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice*, ds. 1535/1872, f. 10-12; 26-29.

¹⁶ *Ibidem*, f. 4; tot aici, cererea ministrului adresată domnului pentru trimiterea proiectului în dezbaterile corpurilor legiuitoare (f. 9).

¹⁷ *Ibidem*, f. 13-25.

¹⁸ *Ibidem*, f. 1.

¹⁹ *Ibidem*.

școlare, pe de alta, să-și exprime opiniile asupra tuturor chestiunilor de învățământ; or, Consiliul nu-și îndeplinise prima îndatorire, el fiind constituit “din elemente eterogene disparate din toate categoriile de învățământ”, aflate în imposibilitate să se pună de acord și să voteze cu o majoritate. O altă modificare adusă de proiect era precizarea mai detaliată a rolului “corpului consultativ” care urma să fie Consiliul superior al instrucțiunii publice, în locul Consiliului permanent (deci, o schimbare, în primul rând de titulatură, figurând și în unele proiecte anterioare, și acceptată, în principiu, chiar de membrii Consiliului permanent).

O a treia modificare adusă de proiect, deosebit de importantă, era reorganizarea seminariilor în strânsă corelare cu “cerințele” învățământului primar; seminariile de grad I (inferioare) cu un program de studiu îmbunătățit urmau să pregătească preoți pentru sate, care în același timp puteau fi și învățători rurali; seminariile de gradul II (superioare), erau destinate pregătirii preoților pentru orașe și corpului ecleziastic superior.²⁰ Această inovație a legii, menită să acopere necesitatea de dascăli rurali cu absolvenți ai seminariilor, așa cum vom observa, va prilejui vii dezbateri, pe de o parte, ea putând fi susținută de legiuitor ca soluție de ordin practic în condițiile precare ale momentului istoric, pe de alta, putând fi combătută, pe bună dreptate, sub raportul exigențelor de ordin moral și instructiv.

O altă modificare adusă de proiect se referea la drepturile și datoriile corpului didactic; se preciza prin lege cuantumul remunerației pentru diferite categorii de dascăli, pornindu-se de la principiul unei mai echitabile echivalări cu alte categorii de funcționari ai statului, îmbunătățindu-se în primul rând remunerația învățătorilor, “care au misiunea cea mai delicată”. Pe de altă parte, sub motivația că se luau măsuri pentru ca corpul didactic să fie apărat de „arbitrariu”, se preconizau măsuri “pentru un control mai serios și o represiune mai eficace în contra acelor care se abat de la sacra lor datorie”, în această privință măsurile în vigoare fiind considerate inaplicabile datorită unor “proceduri complicate”²¹.

Alte modificări erau: admiterea compatibilității de funcții numai pentru profesorii secundari și universitari, la primii după un stagiul de 12 ani, la cei universitari după 8 ani; precizarea mai clară a dreptului de control al statului asupra învățământului privat și asimilarea programelor acestuia cu cele din școala publică²²; înființarea de școli reale cu 4 clase pentru absolvenții școlilor primare; se consacra existența a 3 școli de agricultură și se preconiza înființarea de școli comerciale în principalele orașe²³; pentru inspecția învățământului secundar, se instituiau 2 posturi de inspectori generali.

²⁰ *Ibidem*, f. 2.

²¹ *Ibidem*.

²² *Ibidem*, f. 18.

²³ *Ibidem*, f. 32.

În ansamblul lor, aceste modificări aduse de proiectul lui Christian Tell vor stârni dezbateri ample, înainte ca proiectul de lege să ajungă propriu-zis în dezbaterile parlamentului român, ele provocând, cum s-a întâmplat și în cazul proiectului de lege al lui I. Strat, din 1867, amânarea aducerii lui în dezbateri și, în cele din urmă, suspendarea dezbaterii oficiale.

În parlamentul român, în timpul ministeriatului lui Christian Tell, problemele reorganizării învățământului, înainte de a fi dezbătute cu ocazia proiectului de lege, erau prilejuite, ca și în sesiunile anterioare, de dezbateri pe marginea bugetului sau pe marginea unor interpelări parlamentare. De pildă, una dintre prevederile de bază ale proiectului lui Tell, care oferea, după ministru, răspunsul la o importantă cerință a învățământului primar, anume acoperirea posturilor de învățători cu preoți absolvenți ai seminariilor inferioare, intra în atenția parlamentarilor români cu prilejul dezbaterilor pe marginea bugetului din sesiunile anilor 1871, 1872, 1873 ș.a.m.d.

Să remarcăm aici, ca un fapt de interes cultural de oarecare însemnătate, împrejurarea că în contextul acestui gen de dezbateri – dezbaterile pe marginea bugetului Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice – avusese loc debutul lui Titu Maiorescu în viața parlamentară și că problemele de organizare școlară s-au aflat de la începutul activității sale politice în centrul atenției marelui om de cultură și de școală care a fost Titu Maiorescu.

Trebuie amintit aici că ideea preoților-învățători era foarte veche la noi. O aflăm, de pildă, în deceniul al treilea din acest veac la unul dintre colaboratorii și urmașii lui Gheorghe Lazăr, Eufrosin Poteca, într-unul din proiectele sale de reformă. Bineînțeles, pentru deceniul al treilea, în raport cu condițiile vremii – cu o situație în care învățământul primar nu era statuat din punct de vedere juridic și social –, o asemenea soluție era viabilă; jumătate de secol mai târziu, în condițiile făuririi statului român modern, ea era depășită și de la bun început și-a aflat critici competenți. O asemenea idee era vehiculată în parlamentul român înainte de a-și afla locul în textul proiectului de lege al lui Tell la care ne referim aici. În ședința din 14 februarie st.v. 1870 a Adunării Deputaților – în intervalul scurt al ministeriatului lui Gh. Mărzescu, care l-a precedat pe P. P. Carp – cu prilejul dezbaterilor pentru fixarea bugetului Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice pentru anul următor, unul dintre deputații cei mai cunoscuți, generalul I. Em. Florescu, supunea aprobării Adunării amendamentul ca, pentru economii bugetare, posturile de învățători să poată fi cumulate cu cele de preoți.

Titu Maiorescu care, la această dată, nu era încă parlamentar, sesizând însemnătatea dezbaterii, în replică la propunerea amintită mai sus, publica în „Convorbiri literare” articolul, semnificativ intitulat, *Învățământul primar amenințat*, primul articol al său în care ținea să-și afirme opiniile asupra

învățămintului primar²⁴, opinii care aveau să fie amplu conturate în anii următori. Autorul articolului arăta mai întâi că acest amendament – aplicabil pentru anul 1870, dar netrecut prin corpurile legiuitoare ca un proiect propriu-zis de lege – contrazicea art. 367 și 375 din legea instrucțiunii publice care admitea această soluție numai într-o situație excepțională (anume ca numai la nevoie posturile de învățători să fie acoperite de absolvenți ai seminariilor, nu de orice fel de preoți). Apoi autorul, în acest context, demonstrează incompatibilitatea dintre misiunea dascălului și cea a preotului, corespunzătoare incompatibilității dintre știință și religie. Preotul, arăta el, nici prin misiunea sa – pur dogmatică –, nici prin nivelul scăzut al pregătirii intelectuale, nu putea să îndeplinească îndatoririle unui învățător. A lăsa școlile primare pe seama preoților – cum sugera amendamentul propus de generalul Florescu – însemna, după Maiorescu, a compromite școala, “a ucide spiritul culturii populare”²⁵.

În concepția tânărului rector al Universității din Iași, școala primară trebuia să deschidă țăranului orizontul cultural pentru întreaga viață, să-l integreze spiritual culturii naționale, spiritului științific modern. Și autorul își afirma sumar, pentru prima dată, în acest articol, cunoscuta-i exigență privind calitatea școlii, în ciuda precarității condițiilor financiare. “Dacă sunt mijloace multe – scria el – se vor face școli mai multe; dacă sunt mijloace puține, se vor face școli puține. Însă multe, puține, câte vor fi, trebuie să fie bune în sensul culturii moderne, și sensul culturii moderne restrânge pretutindenea influența bisericei asupra școlii”²⁶.

Ideile enunțate de Maiorescu în acest articol sunt reluate de el – de data aceasta ca deputat – cu prilejul discutării bugetului Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice întocmit de Christian Tell. Este vorba de magistralul discurs în care Maiorescu a atacat într-un mod vehement, de la tribuna parlamentară, principiile școlii bărnăuțene de la Iași. Criticând cele trei teorii ale manualului lui S. Bărnăuțiu publicat în 1867 și după care se preda la Iași – dreptul de înlăturare a domnului străin în ciuda hotărârii unei adunări constituționale, eliminarea din stat a străinilor dacă suveranitatea poporului o cere (idee “nedemnă de secolul al 19-lea, un chinezism la marginea Europei”), dreptul statului de a proceda la o nouă reformă agrară, în condițiile nedreptei împărțiri a proprietății²⁷ – Titu Maiorescu combate în cele din urmă “Fracțiunea liberă și independentă” de la Iași condusă de Nicolae Ionescu și cere Adunării Deputaților desființarea pe cale bugetară a catedrelor de

²⁴ “Convorbiri literare” nr. 3, an IV, 1870, pp. 33-40.

²⁵ *Ibidem*, p. 39.

²⁶ *Ibidem*, p. 40. Este de remarcat că în numărul următor al “Convorbirilor literare”, din acest an, 1870, deci, în nr. 4, avea loc, cu ajutorul lui Maiorescu, debutul lui Eminescu în cunoscuta publicație ieșeană, cu poezia *Veneră și madonă*; apoi în nr. 12, din acest an, poetul va publica *Epigonii*.

²⁷ Cf. TITU MAIORESCU, *Discursuri parlamentare*, vol. I (1866-1876), București, 1897, pp. 76-78.

științe sociale din cadrul Universității de la Iași, care promovau teoriile menționate mai sus (catedrele de drept public constituțional și economie politică).

Cunoscutul critic literar și teoretician al culturii critică "direcția politică" a școlilor din Iași, pe urmele ideilor bărnăuțene, denunțând faptul, care i se părea notoriu, că în Universitatea și liceele din Iași, dascălii, în loc să facă educație și instrucție, fac politică, enunțând cunoscutul său imperativ: politica afară din școală²⁸. În acest sens, în ședința din 20 iunie 1871 a Adunării Deputaților, adresându-se deputaților, el spunea: "Domnii mei, această direcție e primejdioasă pentru învățământ. Nu e cu puțință în nici o țară, care aspiră la cultură, ca majoritatea corpului profesoral, în loc să se ocupe într-un mod dominant de activitatea științifică, să se ocupe de activitatea politică. Lipsesc în țara noastră cărțile școlare; eu n-am văzut o majoritate de cărți ieșite de la acești domni, dar am văzut majoritatea acestor domni participând la agitații politice, la jurnale și la adunări"²⁹. Susținând că într-un stat constituțional în care libertățile cetățenești erau garantate în contra unor "direcții răsturnătoare" statul însuși avea dreptul de autoapărare, neplătind pe "funcționarii" care promovează asemenea idei, vorbitorul încerca astfel să justifice cererea de desființare pe cale bugetară a numitelor catedre.³⁰ Într-o altă intervenție, din 28 iunie, în contra propunerii ministrului Tell de reducere a alocației bugetare pentru învățători (de la 1 400 000 la 1 300 000), el ceruse, în schimb, susținerea școlii primare, afirmând: "Dacă e vorba să facem suprimări, acele le putem face mai curând la învățământul superior; dar nu se cuvine nouă să atingem bazele elementare, pe care este clădit acest edificiu"³¹.

Este semnificativ faptul că în cadrul acestei ședințe, el cerea nu numai diminuarea fondurilor bugetare pentru învățământul superior, pentru ca sumele scăzute să fie destinate învățământului primar, ci și reducerea sau ștergerea altor alocații culturale, considerate de el abuzive în condițiile socio-economice generale ale țării, cum erau cheltuielile de deplasare ale membrilor Academiei Române la întrunirea în sesiuni, pentru subvențiile diferitelor societăți culturale (care, zicea el, erau în detrimentul inițiativei particulare în dezvoltarea acestor societăți) ș.a.³² Cu acest prilej, el ținea să explice parlamentarilor și motivele recente sale demisii din Academia Română, pe care le considera de ordin principial, strâns legate de orientarea generală pe care se plasa de la această dată; anume, demisionase, arăta el, pentru că Academia Română deviasse de la scopul științific inițial – elaborarea gramaticii și dicționarului limbii române – transformându-se într-o instituție cu

²⁸ *Ibidem*, pp. 75-83.

²⁹ *Ibidem*, pp. 101-102.

³⁰ *Ibidem*, p. 102.

³¹ *Ibidem*, p. 76.

³² *Ibidem*, pp. 83-90.

multiple pretenții, nejustificate, imitând Academia Franceză (cu cele trei secții ale sale: istorică, științifică și literară)³³.

Neîndoielnic, atacurile lui Titu Maiorescu din iunie 1871, de la debutul său parlamentar, împotriva “tulburărilor politice” din școală, a amestecului politicii în școală în dauna instrucției și a științei, erau strâns legate de întreaga orientare culturală și socială pe care se plasase deja la această dată Titu Maiorescu, numai cu o lună și ceva în urmă, la 15 mai 1871, el publicând în “Convorbiri literare” cunoscutul articol *Direcția nouă*, care trasa cadrul acestei orientări³⁴. Când scria aici că “în mijlocul agitărilor politice și sociale arta este arma chemată a ne da un liman de adăpost”, în timp ce plasa arta pe tărâmul “formelor estetice cele mai curate”, în afara agitărilor politice și frământărilor cotidiene³⁵, el anticipa și misiunea școlii, de a merge direct pe calea științei, în afara politicii.

Ample au fost dezbaterile asupra bugetului Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice în anii următori, ele implicând într-o și mai mare măsură ideile proiectului de reformă al lui Christian Tell, după cum de remarcat în aceste dezbateri vor fi înainte de toate intervențiile lui Maiorescu, date fiind implicațiile lor în starea de spirit a momentului și în perspectivele dezbaterilor privind reorganizarea învățământului. Trebuie adăugat faptul că efectul intervențiilor parlamentare ale lui Titu Maiorescu în viața publică era amplificat în răstimpul ministeriatului lui Christian Tell, mai ales după ce, între timp, tot în cursul anului 1871, avusese loc cunoscuta demitere a lui Titu Maiorescu de către ministru din postul de profesor al Universității din Iași, odată cu demiterea din postul de profesor universitar a unui cunoscut adversar politic, Nicolae Ionescu (adversar nu numai al ministrului conservator, dar și al lui Titu Maiorescu). Cum se știe, implicat de la această dată în politica militantă, prin intermediul lui P. P. Carp, alături de conservatori³⁶, Maiorescu se declară adversar fățiș de principii al fruntașului politic ieșean, totodată combătând decizia de demitere luată de ministru. Într-o intervenție a sa, în ședința Adunării Deputaților din 30 noiembrie 1871, el respingea motivația ministrului – lipsa de la Universitate în cursul sesiunii parlamentare³⁷ –, relevând substratul acestei decizii: dorința fruntașului conservator de a lovi în opoziție, în Nicolae Ionescu în primul rând, dar, inevitabil, și în el, ca unul care se aflate în aceeași culpă³⁸. În orice caz, o asemenea dispută cu Christian Tell a dat, poate, o doză de vigoare în plus

³³ *Ibidem*, pp. 89-90.

³⁴ “Convorbiri literare”, nr. 6, an V, din 15 mai 1871, p. 90.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Pentru debutul în viața politică vezi Z. ORNEA, *Viața lui Titu Maiorescu*, vol. I, București, 1986, pp. 273-278.

³⁷ *Ibidem*, pp. 293-294.

³⁸ Cf. T. MAIORESCU, *Discursuri parlamentare*, I, pp. 114-123.

intervențiilor parlamentare ale lui Titu Maiorescu pe marginea bugetelor propuse de Christian Tell, a propunerilor de reformă făcute de fruntașul conservator, al cărui succesor, Maiorescu, îi va fi dat să fie, așa cum vom vedea ceva mai departe.

Anticipând una dintre ideile esențiale ale proiectului său de lege, reorganizarea seminariilor, pentru ca acestea să pregătească absolvenți cu dublu profil, de preot și învățător, și alocând în acest scop în buget sume mai mari pentru această categorie de școli, ministrul, Christian Tell, considera posibilă diminuarea unor alte cheltuieli bugetare destinate învățământului primar, așa cum am observat și în cadrul dezbaterilor din cursul anului 1871.

În ședința din 17 februarie 1872, pe marginea bugetului rectificat al Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice pe anul 1872, intra în atenția parlamentarilor propunerea ministrului de a desființa pe cale bugetară școala normală pentru învățători sătești, înființată de numai câțiva ani, în 1867. Cum absolvenții erau considerați învățători model și urmau să fie plătiți în mod corespunzător, ministrul susținea că o asemenea cheltuială nu poate fi suportată de minister; dar, pe de altă parte, necesitatea școlilor normale fusese mereu recunoscută nu numai de oamenii de școală, ci și de către parlamentari. Respingându-se această propunere, unii dintre vorbitori înțelegeau să combată cu acest prilej ideea ministrului de a acoperi cerința de învățători cu ajutorul preoților. În cadrul amintitei ședințe, Nicolae Ionescu, între alții, în intervențiile sale consideră ideea preoților-învățători cu totul necorespunzătoare, în urma aspirațiilor vremii, în acest punct plasându-se pe aceeași poziție cu adversarul său de principii, Titu Maiorescu. “D-lor, este cu neputință – afirma el –, după cerința pedagogiei moderne, ca preoții să fie învățători sătești!”³⁹. Totuși opiniile în cadrul acestei ședințe s-au împărțit, un deputat, Eraclide⁴⁰, votând și el împotriva acestei propuneri, în timp ce un altul, G. Brătianu, o susținea, Adunarea Deputaților, cu o majoritate conservatoare, în cadrul acestei ședințe, votând propunerea ministrului⁴¹. Dar disputa era reluată, într-un mod mai amplu, cu prilejul dezbaterilor privind bugetul pe anul viitor, când lua cuvântul, în câteva rânduri, Titu Maiorescu.

Mai întâi, în ședința din 12 martie, într-unul dintre cele mai substanțiale discursuri ale sale, fruntașul junimist critica “direcțiunea greșită” în care era conceput – ca și anul precedent – bugetul supus dezbaterii de către Christian Tell, “direcțiunea de a nu prevedea îndeștul, nici ceea ce ar trebui să facem pentru învățământul elementar prin sate și orașe, nici ceea ce ar trebui să facem pentru învățământul real și de meserii”⁴². Era surprinzător, afirmă el, ca într-un buget, în

³⁹ Cf. “Monitorul oficial”, nr. 51, ședința din 17 februarie 1872 a Adunării Deputaților, p. 293; vezi, tot pentru N. Ionescu, și p. 291, 294.

⁴⁰ *Ibidem*, pp. 292-293.

⁴¹ “Monitorul oficial”, nr. 52, ședința din 17 februarie, p. 299.

⁴² TITU MAIORESCU, *op.cit.*, p. 125.

care nu se prevedeau deloc fonduri pentru școli reale, în care fondurile pentru școlile sătești erau mult prea mici, în schimb, să se propună suplimentarea de fonduri pentru profesorii universitari și de licee sau pentru susținerea școlilor de muzică și belearte⁴³.

În comparație cu atenția acordată învățământului universitar, învățământului teoretic liceal și gimnazial, o atenție mult prea mică în trecut fusese acordată învățământului primar – mai ales săteșc –, precum și învățământului real și profesional, sublinia el, menționând că o asemenea stare de lucru continua să fie prezentă. “Astăzi este pusă piramida pe vârf și partea cea mai dezvoltată a ei este aceea de sus; pe când lucrul trebuie să fie invers”, afirmă el⁴⁴. Explicând cererea de reducere a fondurilor rezervate învățământului universitar, a unor “cheltuieli de lux”, cum le numea el, Maiorescu arăta că nu era în discuție întrebarea dacă profesorii de sus să fie mai bine plătiți, ci “e vorba de a ne întreba dacă, în marginile date ale unui buget închis, e bine să rămânem nepăsători la foametea intelectuală ce bântuie cele mai multe sate ale României, și să le luăm acestora resursele bugetare pentru a le întrebuița la mărirea salariilor profesorilor superiori!”. Pe un asemenea teren pusă chestiunea, spune el, mai departe, “punctul important este de a vedea cu rigoare suprimate toate acele cheltuieli de lux și susținut învățământul elementar, școalele reale și școalele de meserii”⁴⁵.

Readucând în discuție propunerea ministrului de suprimare din buget a școlilor normale – ca și în bugetul pe anul trecut – Maiorescu critică această propunere, diametral opusă vederilor sale, existența școlilor normale fiind impusă în mod riguros de cerințele învățământului primar⁴⁶, și își expune pe larg vederile sale asupra scopului pe care trebuie să-l urmărească aceste școli, ca și școlile primare însele. Pornind de la constatarea că “s-a introdus politica în învățământul public”, de la premisa “că nu s-a înțeles că singura politică a instrucțiunii publice la noi este ca să nu fie politica în instrucțiunea publică”⁴⁷, el reia aici considerațiile sale privind rolul pur instructiv și practic al școlii, mai ales al celei primare. “Prin urmare – spune el – nu voesc să fie nici una din teoriile politice obiect de învățatură sau de lectură în școalele sătești, căci nu e nimeni care să poată zice cu drept că un sistem politic, de exemplu Constituțiunea de astăzi, este cel mai perfect pentru tot timpul și astfel trebuie să se introducă gata, chiar și cu memorizare din obicei, în mintea copiilor; căci atunci s-ar prejudeca toată viitorimea și s-ar împedeca orice progres”⁴⁸.

⁴³ *Ibidem*, p. 126.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 129.

⁴⁶ *Ibidem*, pp. 130-136.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 140.

⁴⁸ *Ibidem*, pp. 137-138.

Susținând această concepție asupra rolului școlilor primare, Titu Maiorescu înțelegea să critice, din nou, în acest context, ideea preoților-învățători, vehiculată în aceste dezbateri și existentă în proiectul lui Christian Tell. Referindu-se din nou la incompatibilitatea dintre biserică și stat, dintre “simțirea religioasă” și “inteligenta pozitivă”, între altele, vorbitorul arăta că însăși forma de stat instituită în România la 1866, monarhia constituțională (sau, cum spune el, “statul reprezentativ”), presupunea de la sine existența unui sistem de învățământ laic, că un asemenea sistem de învățământ avea la noi o oarecare tradiție, citând în acest sens numele lui P. Poenaru⁴⁹.

Trebuie spus că au luat cuvântul la aceste dezbateri și alți parlamentari de seamă, unii dintre ei încercând să combată sau să amendeze părerile lui Maiorescu. De pildă, Vasile Boerescu, în ședința din 13 martie, fiind de acord cu accentul pus de Maiorescu pe învățământul primar rural, se declara în schimb în dezacord cu aprecierea că învățământul secundar și superior ar fi în România un lux, afirmând că “orice înlesnește și perfecționează spiritul uman nu este un lux”⁵⁰. Referindu-se la raportul dintre instrucțiunea primară și superioară, comentat de Maiorescu, el consideră că “una este tot atât de necesară ca și alta: o națiune nu se poate lipsi nici de una, nici de alta, fără a-și nega existența, fără a înceta de a fi”⁵¹. Cum această controversă, în mod concret, viza aprobarea de către Adunarea Deputaților a sumei de 17000 de lei pentru aprobarea gradației profesorilor universitari, în replica sa, V. Boerescu sublinia că această categorie de profesori nu era privilegiată sub raport material, remunerația profesorilor universitari – incriminată de Maiorescu – fiind sub nivelul altor funcții ale statului. La o asemenea intervenție, la rândul său, Maiorescu, în aceeași ședință, avea să răspundă: “Nu înțeleg – zice el – pentru ce se propune augmentarea salariilor profesorilor de la Universități și nu se propune augmentarea lefilor și la cei de jos [...]”⁵². În contra acestei propuneri, Maiorescu supunea atenției parlamentarilor proporția alocațiilor bugetare pentru diferite ramuri ale instrucțiunii publice, conchizând că cheltuielile pentru universități ar fi de 5 ori mai mari decât ar trebui să fie, în raport cu cele destinate învățământului primar⁵³.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 142.

⁵⁰ Cf. “Monitorul oficial”, nr. 73, ședința din 13 martie 1872 a Adunării Deputaților, p. 463.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² *Ibidem*, nr. 74, ședința Adunării Deputaților din 13 martie 1872, p. 468.

⁵³ La această dată la numărul de elevi din școlile primare de 20 000 era alocată din bugetul statului o sumă de 1 000 000 lei, iar pentru un număr de 500 de studenți din universități și școlile de artă, o sumă de 750 000 (3/4 din suma școlilor rurale). Dar cum ar trebui să fie? Ar trebui să avem, arăta Maiorescu, de 10 ori mai mulți școlari, deci 200 000, și o alocație pentru ei de 2,5 milioane, iar la universități și la școli de arte un număr de numai 4 ori mai mare și chiar în acest caz suma cheltuită ar trebui să fie cu 150 000 mai mică decât cea existentă.

(din aceasta deducând cerința reducerii sau staționării învățământului universitar și a extinderii celui primar).

La sfârșitul acestei dezbateri, luând cuvântul, Christian Tell mulțumea lui Maiorescu “pentru serioasele opinii ce a emis”, recunoscând că acesta pusese chestiunea “pe adevăratul ei tărâm, din care numai poate ieși adevărul”, dar i se părea că, deși vorbise “ca un înger din toate punctele de vedere”, abordase totuși problema dintr-un unghi de vedere teoretic, nu și practic⁵⁴. Este adevărat, recunoaște el, precum spusese Maiorescu că “piramida instrucției publice este întoarsă cu susul în jos”, dar acest adevăr nu poate fi transpus în practică datorită “obiceiurilor noastre”, greu de deznădăcinat: este adevărat că statul cheltuiește prea mult cu “instrucția de lux”, neglijând învățământul real și de meserii, dar aceasta pentru că statul s-a adaptat realității, un asemenea învățământ nefiind solicitat de cetățeni.

Tot pe tărâm “practic” s-a aflat, afirmă ministrul, și atunci când el a propus desființarea școlilor normale – “calul de bătaie al d. Maiorescu” –, căci în realitate, aceste școli nu sunt necesare în raport cu starea proastă a școlilor primare. Or, pentru această stare a școlilor, nu numai neglijența autorităților comunale era de vină, ci și mentalitatea oamenilor, a țăranilor care nu voiau să-și trimită copiii la școală. De aici, arăta ministrul, și justificarea soluției sale de folosire a preoților ca învățători, căci având o reală influență asupra țăranilor, preoții i-ar fi putut convinge de necesitatea școlii pentru copiii lor. În acest fel, “cu o piatră vom da două lovituri; pe de o parte dăm preoți la comune, iar pe de alta dăm învățători la sate și, totodată, ajutăm și creăm instrucțiunea rurală”⁵⁵.

La sfârșitul intervenției sale, rezonabil, Tell declara că, având aceleași bune intenții precum Maiorescu, va accepta hotărârea Adunării Deputaților în privința școlii normale, în acest sens Titu Maiorescu depunând un amendament. După pauză, într-adevăr, reluându-se ședința, se anunța: Comisia bugetară primise amendamentul lui Maiorescu, cerând menținerea școlilor normale, în această situație la el aderând și ministrul. Așadar, dezbaterea asupra acestui punct – legat de alocațiile bugetare pentru școlile normale – lua sfârșit cu triumful punctului de vedere enunțat de Maiorescu, iar Nicolae Ionescu, unul dintre participanții la discuții saluta gestul “patriotic” al ministrului care acceptase propunerea Adunării Deputaților de susținere a școlilor pedagogice făcută prin glasul lui Maiorescu.

Ministru energic, meticolos în activitatea sa, cu bune intenții, deși depășit până la un anumit punct de epocă sub raportul ideilor (cum a rezultat și din dezbaterile la care ne-am referit), Christian Tell era hotărât să pună învățământul pe făgașul unei dezvoltări reale, să traducă în viață intențiile sale reformatoare. Și

⁵⁴ “Monitorul Oficial”, nr. 73, ședința din 13 martie a Adunării Deputaților, p. 460.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 461.

în mesajul din 15 noiembrie 1872, cu care se deschidea noua sesiune a corpurilor legiuitoare, era anunțată luarea în dezbateri a proiectului său de lege⁵⁶. În primele luni ale acestui nou an școlar, în septembrie-octombrie 1872, inspectase numeroase școli de peste Milcov și unele de dincoace, constatând cu mâhnire că mulți profesori și institutori nu fuseseră găsiți "la înălțimea misiunii lor", într-o circulară ulterioară indicându-se acestora măsuri hotărâte pentru înlăturarea deficiențelor constatate. Între altele, se cerea înlăturarea din școli a manualelor neautorizate de minister, respectarea riguroasă a programelor și, mai ales, se insista asupra perfecționării metodelor de predare; în nici un caz metoda însușirii în mod mecanic a cunoștințelor, se arăta în aceste circulare, "nu se va tolera nici într-un mod în școală"⁵⁷.

Voind să impună mai multă disciplină în școli, pe linia unor prevederi introduse și în proiectul său de lege, ministrul lua o serie de măsuri disciplinare. În ajunul începerii noilor dezbateri bugetare, la 14 februarie 1873, în Senat, el era interpelat asupra destituirii a 4 profesori din Botoșani. Cerând explicații asupra acestei recente destituiri de profesori, senatorul I. Docan se referea și la destituirea lui Maiorescu și N. Ionescu, invocând aici cazul lui V. Boerescu, care, fiind ministru de externe, lipsise de la cursuri, nu o lună, ci nouă, și nu fusese destituit. Tell de la 1873, nu mai era cel de la 1848, se adresa interpelatorului ministrului. "Eu te apuc pe d-ta, căci și eu am fost soldat în timpul revoluțiunii de la 1848, și noi tinerimea de atunci te purtam pe brațe și te-am apărat ca să aplici acele 21 de puncte din proclamațiunea d-tale! N-ai făcut-o! 1848 nu mai cunoaște pe 1873!"⁵⁸

Cu acest prilej, Tell răspundea autorului interpelării, justificând măsura luată. "Orice om însă – afirma el – are drepturi și datorii totodată: când are cineva numai datorii, atunci este sclavie; când are numai drepturi, atunci este tiranie, în țara noastră este libertate și libertatea nu poate exista decât unde sunt drepturi și datorii"⁵⁹. Cum fusese readusă în discuție și măsura luată în privința celor doi universitari ieșeni, el nu se sfia să precizeze: "D-lor, cu facultățile sau cu universitățile amândouă din București și Iași, sunt singurul ministru care am făcut ce n-a făcut nimeni altul, sunt singurul ministru care am pus mâna pe acest chivot sacru, chemând la datorie pe fiecare profesor. Negreșit că n-a plăcut aceasta tuturor, dar permiteți-mi să spun că sunt excepțiuni onorabile, foarte onorabile"⁶⁰.

Evident, o mai mare disciplină se impunea în învățământ. Ea era cerută de înseși condițiile precare ale învățământului nostru, de încetineala cu care școala,

⁵⁶ *Ibidem*, nr. 284, 1872, p. 1373.

⁵⁷ Vezi circularele din 11 noiembrie 1872 adresate profesorilor din învățământul secundar, institutorilor și institutoarelor. Cf. *Ibidem*, pp. 1373-1374.

⁵⁸ "Dezbaterile Senatului", 1872/1873, ședința din 14 februarie 1873, p. 281.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 289.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 291.

mai ales cea primară, evolua. Și prevederile corespunzătoare din proiectul de lege al lui Tell erau justificate, în parte cel puțin, și exigența ministrului era în deplină corespondență cu ele. Pe o asemenea linie, vor merge și alți miniștri în viitor, până la Spiru Haret, înscriind în proiectele lor de reformă măsuri menite să asigure o mai mare disciplină în activitatea școlară. Dar o asemenea exigență, bineînțeles, nu era de natură să aducă popularitate ministrului și să-i asigure șanse pentru aducerea în dezbatere publică și aprobarea unui proiect de reformă.

Noile dezbateri asupra bugetului ministerului, pentru anul viitor, începute la 9 martie 1873, aveau și ele în atenție în primul rând starea învățământului primar. În raportul asupra bugetului pe anul 1874 se arăta că deși în bugetele pe anii 1873 și 1874 se prevăzuseră fonduri pentru 2000 de școli primare, în realitate, cum indica o statistică recentă, ordonată de ministru, nu existau decât 1275 de școli. “Cauzele că nu se pot înființa școli nici până la numărul figurat în buget – se arăta în raport – trebuie studiate mai îndeaproape și cu mai multă maturitate. Lipsa de fonduri nu se poate invoca, cauzele trebuie căutate în organizațiunea vicioasă și incompletă; obligațiunii de a învăța îi trebuie corectul obligațiunii de a avea învățători [...]”⁶¹. Între măsurile preconizate de raportul Comisiei bugetare, în vederea impulsivării dezvoltării școlilor primare, se număra și una care avea să stârnească nedumeriri în rândul deputaților, anume obligația unui stagiului de învățător la țară “pentru toți aspiranții la profesorat și chiar pentru orice funcții publice” (desigur, era vorba de o formulare defectuoasă, în discuție fiind vorba de stagiul învățătorilor și institutorilor). Lua cuvântul cu acest prilej, de pildă, P. Filitis (reprezentantul județului Prahova), Nicolae Ionescu, G. Brătianu, acesta din urmă considerând drept cauza principală a insuficienței școlilor rurale insuficiența numărului corespunzător de învățători, propunând în acest scop constituirea unor școli normale nu pe centre, ci pe județe, cu elevi recrutați din sate și obligați, după absolvire, a se înapoia în ele⁶². Lua cuvântul în această ședință și Titu Maiorescu care, între altele, își exprima nedumerirea asupra faptului că proiectul de lege al lui Christian Tell, depus de ministru de 2 ani, nu fusese încă luat în discuție de secțiunile Adunării Deputaților; el invita cu acest prilej secțiunile Camerei să ia în discuție proiectul și să-și desemneze delegații⁶³.

În discuția pe articole, Maiorescu propunea majorarea subvenției pentru școlile românești din Brașov, de la 10 000, cu cât erau trecute în bugetul anterior, la 15 000 lei, sub argumentul că învățătorii din aceste școli constituie “un adevărat focar pentru luminile și inteligența românilor din toate părțile”. Nu voia, spune el, mai departe, să se amestece în afacerile interne ale altui stat: “Dar nu este mai

⁶¹ “Monitorul Oficial”, nr. 68, ședința Adunării Deputaților din 9 martie 1873, p. 546.

⁶² *Ibidem*, pp. 547-548.

⁶³ *Ibidem*, p. 548.

puțin adevărat că interesul oricărei politice române, de orice culoare ar fi, este ca acele institute de cultură solidă, care există între români, chiar în interesul omenirii întregi, fără nici o nuanță politică, să continue de a prospera și de a forma între noi toți adevărata legătură de înfrățire”⁶⁴. Cum vom observa, va fi constantă această preocupare a lui Maiorescu pentru școlile românești din Brașov și o aflăm afirmată nu numai de el, ci și de alți parlamentari, între atâtea alte elemente, ea dând nota sentimentului național.

Era bugetul de la această dată ultimul din seria bugetelor întocmite de Christian Tell, bugetul următor urmând a se executa sub un alt ministru, funcția lui Tell încetând cu începutul anului 1874, după o existență de aproape 3 ani. Deși un deputat ca Maiorescu, cum am văzut, ceruse secțiilor Adunării Deputaților discutarea proiectului, acesta nu va fi adus în dezbatere. Explicația trebuie căutată, desigur, pe de o parte, în conținutul însuși al proiectului, în unele dintre prevederile sale care stârniseră de la început serioase proteste, pe de alta, în comportarea prea rigidă a ministrului, care a fost de natură să agite și mai mult împotriva sa o anumită stare de spirit. De la început, în sesiunea din septembrie 1871, Consiliul general ceruse ministrului explicații asupra conținutului proiectului său de lege, dar acesta nu le-a dat, determinându-i pe membrii Consiliului să critice textul proiectului pe baza unor informații indirecte, pentru ca ulterior, după ce conținutul proiectului devenise public, la rândul său, ministrul să declare război deschis Consiliului general, nemaiconvocându-l în sesiunile următoare, desființându-l, deci, înainte ca el să fie desființat legal (înainte ca proiectul de lege să fie supus dezbaterilor corpurilor legiuitoare și aprobat). Pe de altă parte, exigențele ministrului în privința disciplinei corpului didactic, corelate cu prevederile corespunzătoare din proiect, nu puteau să nu stârnească împotriva-i o bună parte a corpului didactic.

În orice caz, trebuie apreciat că și eforturile acestui ministru – ca și proiectul său de lege, cu unele prevederi pozitive, cu altele discutabile –, se înscriu pe linia unei evoluții ascendente în politica școlară românească, pe care se înscriseră, în ciuda unor scăderi, și ale predecesorilor săi⁶⁵. Ideile reformatoare ale ministrului, chiar dacă unele din soluțiile date de el (desființarea Consiliului general sau ocuparea posturilor de învățători cu preoți) nu erau cele mai potrivite, prin dezbaterile pe care le-au incitat – mai ales în cadrul dezbaterilor din Adunarea Deputaților asupra bugetelor – au fost de natură să contribuie la o mai mare extindere a preocupărilor pentru problematica școlii în opinia publică românească. Nu întâmplător primul proiect de lege care va ajunge, în sfârșit, în dezbaterile

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ Considerăm că aprecierile profesorului I. POPESCU-TEIUȘAN, purtând amprenta unui anumit dogmatism – inevitabil, dacă ținem seama de anii în care fusese elaborată lucrarea sa – nu mai corespund unei analize obiective (vezi, *op. cit.*, pp. 127-132).

corpurilor legiuitoare, va fi proiectul lui Titu Maiorescu, unul dintre animatorii dezbaterilor la care ne-am referit, ministrul succedând lui Tell și continuându-i, într-un anumit fel, pe linia bunelor intenții, eforturile de reorganizare a învățământului românesc.

2. Scurtă privire asupra ministeriatului lui Titu Maiorescu

La 7 aprilie 1874, când Titu Maiorescu era numit la conducerea Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, în guvernul conservator condus de Lascăr Catargiu, nu s-ar fi putut găsi un resort mai apropiat preocupărilor sale decât acela al învățământului.

Cum am văzut, ca parlamentar, Titu Maiorescu se implicase cu pasiune în dezbaterile privitoare la școală, într-o problematică în care, oricum, ca om de vastă cultură ce era, nu ar fi putut să nu se implice. Urmărise cu viu interes în cursul ministeriatului lui Christian Tell toate discuțiile privind soluțiile care ar fi putut duce la reorganizarea învățământului și își formase convingeri ferme în această privință. Fragmentul privitor la învățământ din mesajul de deschidere a corpurilor legiuitoare din noiembrie 1874, fără îndoială, dacă nu îi aparținea ca formă, traducea ideile sale, hotărârea lui de a înfăptui reforma la care se gândiseră și predecesorii săi la conducerea ministerului.

Referindu-se la neajunsurile legii din 1864, relevate în cursul unei experiențe de 9 ani, mesajul sublinia necesitatea reformei, în spiritul concepției titularului ministerului: "Școalele elementare cer o mai bună preparare a învățătorilor, prin institute normale anume destinate la aceasta. Învățământul secundar trebuie să primească o direcție mai reală, pentru ca să poată corespunde trebuințelor unei țări, ale cărei legitime aspirațiuni în viitor sunt în parte întemeiate pe dezvoltarea ei economică. Iar facultățile, pe lângă cultura abstractă a științelor ce le este încredințată, vor îndeplini și scopul practic de a da statului înalți funcționari ce-i trebuiesc și un corp profesoral bine preparat pentru școalele secundare"⁶⁶. Se anunța aici că proiectul de lege, pregătit pentru "a introduce îmbunătățirile reclamate de timpul prezent", urma să fie supus dezbaterilor parlamentare chiar în cursul sesiunii începute. Ca de obicei, cum se întâmplase de atâtea ori în trecut, și cum se întâmpla de obicei adesea, comunicarea din mesaj nu se va realiza, dezbaterea urmând a avea loc, totuși, în sesiunea următoare a corpurilor legiuitoare, 1875/1876.

În sesiunea începută, problemele școlii vin însă inevitabil în discuție, între altele, cu prilejul dezbaterilor pe marginea bugetului. Cum la venirea lui la

⁶⁶ "Monitorul Oficial", nr. 250, din 15/27 noiembrie 1874, p. 1413.

minister, bugetul acestuia pe anul 1875 fusese discutat și aprobat la 18 decembrie 1874, Maiorescu cerea rectificarea acestui buget, într-un punct care nu era străin de intențiile lui reformatoare; era vorba de sancționarea de către Adunare a numărului real al elevilor internatului liceului din Iași – număr mai redus decât cel înscris în buget (40 în loc de 100), precum și de aprobarea reducerii corespunzătoare a cheltuielilor bugetare⁶⁷.

În primul buget al ministerului întocmit de Adunarea Deputaților – bugetul pe anul 1875 – se prevedea o alocație de aproape 100 000 lei în plus față de bugetul pe anul 1874, și ea era destinată în primul rând școlilor normale.

Dacă la discutarea generală asupra bugetului ministerului, începută în ziua de 5 martie 1874, nimeni nu va lua cuvântul, bugetul fiind luat în acest fel în considerare, la discuția pe articole, pe marginea reînnoirii reducerii cheltuielilor internatului din Iași, precum și a internatului liceului din București, lua cuvântul – nici nu se putea altfel! – vechiul adversar politic, vizat de Maiorescu în intervențiile sale parlamentare din anii anteriori, N. Ionescu. Acesta, șeful "Frațiunii libere și independente" de la Iași, cerea revenirea la cifrele anterioare scăderii solicitate de Maiorescu în decembrie 1874 și acceptată atunci de Cameră⁶⁸. Titu Maiorescu, susținându-și propunerea, în intervenția sa sublinia că luase în considerare nu cifre proiectate, ci reale, că numărul internilor de la Iași era de 40, iar la București de 60, iar nu de 100, nici într-un loc, nici altul, și cheltuielile bugetare trebuiau să se raporteze la aceste cifre reale; el combate pe N. Ionescu în privința utilității acestor internate, între altele combătând și altă afirmație a preopinentului: nu există în Anglia, zice el, internate subvenționate de stat, și nu ar trebui să fie nici la noi, bugetul statului având obligațiunea de a subvenționa școlile primare și urbane și școlile normale, iar nu internatele liceelor⁶⁹.

Pe linia unei vechi preocupări, a doua zi, în ședința Senatului din 6 martie, Titu Maiorescu susținea cu căldură proiectul de lege din inițiativă parlamentară prin care statul român se angaja să dea anual suma de 15 000 lei școlilor române din Brașov; suma aceasta fusese propusă de Maiorescu și anterior, ca deputat, dar ea figura numai ca obligație înscrisă într-un buget anual, într-un an sau în altul putând fi ștearsă din buget sau redusă din inițiativa ministrului (și Christian Tell, într-adevăr, o redusese într-unul din anii precedenți). Or, printr-un proiect de lege alocația căpăta stabilitate, independență în raport cu fluctuațiile bugetare, motiv pentru care acest proiect fusese votat deja la 31 ianuarie 1875 de Adunarea Deputaților, acum urmând să fie dezbătut și adoptat și de Senat.

⁶⁷ Cf. TITU MAIORESCU, *op.cit.*, I, p. 241 și urm.

⁶⁸ "Monitorul Oficial", nr. 5-6, ședința Adunării Deputaților din 5 martie 1875, p. 1431.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 1436.

Cum unii senatori, ca I. Deșliu⁷⁰ și dr. N. Turnescu⁷¹, considerau că oricum suma în discuție s-ar fi dat școlilor fără ca statul român să fie angajat printr-un proiect de lege, Titu Maiorescu se simte obligat să apere proiectul de lege referindu-se la sentimentele de dragoste și frățietate care ne legau de Brașov⁷². Un alt senator, cunoscutul om de școală C. Bozianu, susținând cu căldură proiectul, dădea glas sentimentului național, într-o manieră în care Maiorescu, ca ministru, nu avea voie s-o facă, respingând atitudinea de rezervă sau prudență a primilor doi senatori, cărora li se adresa astfel: "Apoi bine, d-lor, nu pricepeți d-voastră că România astăzi este mama – și este datoare a fi – a tuturor românilor? nu vedeți d-voastră că spiritul este – și neconținut a fost – a trage în sânul nostru pe tot ce este român și a-l așeza unde se cuvine?". El cerea senatorilor să voteze fără alte discuții proiectul de lege propus, cu toții fiind în realitate marcați de aceleași sentimente. "Această lege – adăuga el – are în sine o idee mare, idee <pe> care am avut-o cu toții de la început. Din momentul de când am simțit, de când s-a deșteptat simțul național, de când ne cunoaștem, de când suntem români, din acel moment am chemat pe toți frații în jurul nostru și am întins mâna la toți. Ei bine, astăzi fi-va oare cineva care să se retragă de la acest principiu? Nu, d-lor, nu cred aceasta [...]"⁷³. Proiectul era votat apoi, într-adevăr, fără alte discuții, în unanimitate, așa cum fusese votat și în Adunarea Deputaților.

Tot la 6 martie 1875, în aceeași ședință a Senatului, se desfășura interpelarea senatorului I. Deșliu, adresată lui Titu Maiorescu, privind abrogarea unui articol din regulamentul Facultății de medicină, precum și trimiterea de către același în străinătate a 4 bursieri, fapte considerate de vorbitor ca fiind potrivnice textului legii instrucțiunii⁷⁴. Titu Maiorescu a răspuns pe larg contestând ilegalitatea acuzată de interpelator, insistând mai ales asupra dreptului pe care și-l arogase ca ministru de a alege și trimite în străinătate pe cei 4 tineri: Grigore Tocilescu, Gheorghe Panu, Alexandru Lambrino și G. Dem. Teodorescu⁷⁵. El făcea cu acest prilej frumoase incursiuni istorice pentru a convinge pe senatori de calitățile celor 4 tineri și de justetea alegerii făcută de el, considerată a fi în limitele legii.

Între alte dezbateri, să mai amintim aici de aceea din zilele de 12-13 decembrie 1875, în cadrul ședințelor Adunării Deputaților și în legătură cu suprimarea unor catedre propusă de Titu Maiorescu. Pornind de la numărul mai mare de absolvenți ai Facultății de drept, în compensație cu numărul foarte redus al Facultății de litere și aproape inexistent al Facultății de științe, Maiorescu

⁷⁰ "Monitorul Oficial", nr. 66, ședința Senatului din 6 martie 1875, pp. 1643-1644.

⁷¹ *Ibidem*, p. 1645.

⁷² *Ibidem*.

⁷³ *Ibidem*, p. 1646.

⁷⁴ *Ibidem*, pp. 1722-1723.

⁷⁵ *Ibidem*, pp. 1723-1726.

apreciază ca nesănătoasă această orientare a tineretului spre Facultatea de drept, ea datorându-se în primul rând influenței profesorilor Facultății de drept în viața politică. Propunând o reducere a bugetului Facultății de drept cu suma de 21000 de lei și o augmentare a bugetelor școlilor primare sătęști, la această dată, în ajunul dezbaterilor asupra proiectului său de lege, ministrul ținea să precizeze: “Eu unul sunt dator a vă declara din nou, precum am făcut și mai înainte ca deputat, că direcțiunea în care caut a administra instrucțiua publică este de a respinge, pe cât o poate statul, curentul aproape exclusiv spre Facultatea juridică și de a întări mai ales învățământul primar și secundar, îndeosebi pe cel real”⁷⁶.

3. Proiectul de reformă elaborat de Titu Maiorescu în centrul dezbaterilor parlamentare (ianuarie 1876)

Anunțat anterior în mai multe rânduri, cum am observat, proiectul de reformă elaborat de Titu Maiorescu intră în dezbaterile Adunării Deputaților în ședința din 21 ianuarie 1876, expunerea de motive fiind prezentată de către deputatul Gheorghe Exarhu, raportorul comitetului de delegați.

Expunerea de motive, sintetizând ideile lui Titu Maiorescu, începea prin a enunța principiul care stătea la baza reformei, subsumând cunoscuta condamnare maioresciană a formelor fără fond. Astfel, se sublinia: “Pătruns de convingerea că orice lege este cu atât mai bună cu cât este mai mult întocmită după trebuințele țării în care se face și că nici o lege străină nu se poate aplica într-un stat fără a cauza o perturbare în dezvoltarea lui normală, am preferit a mă conduce după o experiență fie cât de mărginită, însă dobândită în chiar țara noastră, decât a alerga la compilări din legislațiile străine”⁷⁷. Mai departe, între altele, se făcea constatarea că, în ciuda prevederilor legii instrucțiunii din 1864 privind obligativitatea învățământului primar, după 9 ani de aplicare, “instrucțiunea este mai puțin răspândită în sate decât era mai înainte”, în această privință, ca și în altele, legea rămânând “literă moartă”⁷⁸.

Punând accentul pe învățământul primar, legea își propunea să organizeze școlile normale necesare pregătirii învățătorilor pentru școlile sătęști, căci “legea prezentată e chemată a da întindere serioasă dezvoltării intelectuale a populațiunei agricole”⁷⁹. În privința obligativității, “ferindu-se a face din prescrierea legii o literă moartă”, legiuitorul, prin art. 3, impune aplicarea pentru moment a

⁷⁶ TITU MAIORESCU, *op.cit.*, I, p. 353.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 396.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 397.

⁷⁹ Cf. “Monitorul Oficial”, nr. 20, ședința Adunării Deputaților din 21 ianuarie 1876, p. 482.

obligativității numai acolo unde se aflau școli primare; dar în art. 4, următor, se înscrie prevederea că școli primare urmau să fie înființate în toate comunele din România (“Fiecare comună din România va avea cel puțin o școală primară”). Atenția specială pentru școlile satești era subliniată de articolul 60, care circumscrie prevederea ca în fiecare comună rurală să se înființeze cel puțin o școală primară, cu un învățător sau o învățătoare, pentru comune mari, pe lângă școala de băieți urmând a funcționa, ca și la orașe, și școală separată de fete. Obligatorietatea privea pe copiii între 8 și 12 ani, statului revenindu-i cheltuielile pentru plata personalului didactic și a materialelor didactice, iar comunele având datoria să asigure localurile și încălzirea lor.

Importante modificări aduce legea în privința organizării învățământului secundar. Este vorba, în primul rând de transformarea ciclului inferior al liceului de 4 ani în gimnaziu real, cu accentul pe discipline exacte și pe practică, preconizându-se înființarea acestei categorii de școli în fiecare reședință de județ. Pentru liceu, cu durata de 8 clase, încheiat cu un examen de bacalaureat, se preconiza extinderea studiilor literare și științifice; totodată, se prevedea desființarea internatelor de pe lângă licee, acestea fiind, după Titu Maiorescu, dăunătoare sub raport educativ și încurajatoare pentru creșterea funcționarismului, urmând să fie exceptate de la această dispoziție internatele școlilor normale pentru învățători rurali⁸⁰.

În domeniul învățământului superior, pentru a scoate din poziția de inferioritate facultățile de științe și litere în comparație cu Facultatea de drept se prevedeau: obligativitatea de titluri academice pentru toți profesorii secundari (aceștia fiind obligați, deci, la frecventarea facultăților de litere și științe); se mărea durata studiilor la Facultatea de drept și se introducea o serie de cursuri noi. În timp ce profesorii de liceu erau obligați să fie licențiați, profesorii de facultăți erau obligați la doctorat și se recrutau numai prin concurs, asemenea dispoziții fiind menite să ridice calitatea învățământului secundar și superior⁸¹.

Prin textul legii, pornindu-se de la premisa ridicării calității învățământului superior, se suprima Facultatea de litere și filosofie din Iași urmând să funcționeze numai aceea din București; în schimb, Facultatea de științe din Iași se extindea, transformându-se în Politehnică (totodată, se înființa aici Facultatea de teologie).

Proiectul de lege al lui Titu Maiorescu cuprindea între cele 362 de articole ale sale multe alte dispoziții care marcau un evident progres în comparație cu legea din 1864; de pildă, privind organizarea inspecțiilor, statutul cadrelor didactice ș.a. Pentru spiritul modern al legii din punct de vedere pedagogic, între

⁸⁰ Cf. TITU MAIORESCU, *op.cit.*, I, pp. 398-399.

⁸¹ *Ibidem*, pp. 400-401.

alte, este semnificativă, de pildă, prevederea de la articolul 53 care interzice aplicarea pedepselor corporale de către institutori⁸².

Intrat în dezbaterile Adunării Deputaților imediat după prezentarea lui, în ședința din 21 ianuarie 1876, proiectul lui Titu Maiorescu a fost supus mai întâi unor ample analize critice de către fruntașul liberal, profesor la Facultatea de drept, Aristide Pascal. În total dezacord cu Maiorescu, acesta considera că modificarea legii din 1864 nu corespundea unor necesități reale, nu era cerută de nimeni, cum se exprima el, ci numai de ministru, care ar fi avut în vedere interese personale (în primul rând, posibilitatea destituirii unor profesori, adversari politici)⁸³. Între altele, vorbitorul aprecia prevederea privind obligativitatea “numai acolo unde există școli” ca un pas înapoi față de legea din 1864, după cum critică prevederile legii privind desființarea internatelor pentru licee, desființarea Facultății de litere din Iași ș.a.⁸⁴, cerând, în final, respingerea proiectului. În același spirit, combate proiectul de lege și G. Meitani, care se referă la “amorul propriu” al lui Maiorescu, precum și la ceea ce ar fi suscitât el: “indignațiunea țării de la un capăt al ei la celălalt”⁸⁵.

Ceva mai obiectiv în cuvântul său a fost un alt critic al “proiectului Maiorescu”, Gheorghe Mihăilescu. El aprobă în primul rând prevederile legii privind organizarea gimnaziilor reale, mărturisind că personal, de mai mulți ani, ca om de școală, pleda pentru organizarea acestui gen de școli⁸⁶; de asemenea, apreciază dispozițiile implicând ridicarea nivelului de pregătire a profesorilor, dar, după părerea lui, proiectul cuprindea și o serie de inovații negative. Între altele, criticând și el dispoziția privind desființarea internatelor liceului de Iași și colegiului Sf. Sava din București, amintea că din aceste internate ieșiseră bărbați iluștri “cari astăzi împodobesc justiția, corpul profesoral” etc., subliniind că ideea închiderii acestor internate însemna închiderea porților liceelor pentru copiii săraci, bursele propuse în proiect fiind insuficiente și incerte. De asemenea, vorbitorul critică și alte câteva dispoziții din proiect privind desființarea comitetelor școlare, așezarea profesorilor sub ascultarea prefecților ș.a.⁸⁷. În concluzie, el aprecia că nu va vota proiectul fără admiterea modificărilor propuse.

Deosebit de importantă pentru soarta proiectului în cadrul acestor dezbateri trebuia să fie intervenția cunoscutului om de școală și fruntaș politic, Vasile Boerescu. Acesta înțelegea să critice proiectul lui Titu Maiorescu de pe poziția unor considerații mai generale, de mai larg interes. El apreciază că ideile care

⁸² Cf. “Monitorul Oficial” nr. 20, ședința Adunării Deputaților din 21 ianuarie 1876, p. 486.

⁸³ *Ibidem*, nr. 21, ședința din 21 ianuarie 1876, p. 5.

⁸⁴ *Ibidem*, nr. 22, ședința din 21 ianuarie, pp. 531-534.

⁸⁵ *Ibidem*, pp. 538-539.

⁸⁶ *Ibidem*, nr. 23, ședința din 22 ianuarie 1876, pp. 560-561.

⁸⁷ *Ibidem*, pp. 562-563.

stăteau la baza proiectului lui Titu Maiorescu nu erau exacte și deci premisele proiectului de lege erau false. În acest sens combate ideea emisă de Titu Maiorescu după care la noi avusese loc o trecere bruscă de la regimul regulamentar la regimul constituțional, fără a exista elementul esențial al regimului constituțional – burghezia –, instrucțiunea urmând a umple acest gol prin pleiada funcționarismului. Or, demonstrează el, pe linia unor idei mai vechi⁸⁸, un gen de regim reprezentativ existase sub Regulamentul Organic, în forma Adunării Obștești, trecerea la monarhia constituțională nefiind deloc fortuită, după cum existase sub Regulamentul Organic nu numai o aristocrație feudală (o “aristocrație a meritului”, o numește vorbitorul), ci și o burghezie, cu trăsături proprii, clasă care avea să stea la baza trecerii la regimul constituțional, trecere marcată de evenimentele din 1858, 1864 și 1866.⁸⁹

Subliniind că nu legea din 1864 era de vină pentru plaga funcționarismului, fruntașul conservator moderat face aici istoria elaborării legii din 1864, care nu fusese făcută “așa repede”, cum sugera Maiorescu. Ea avusese la bază proiectul din 1863 al Consiliului superior al instrucției publice, proiect al cărui autor – el însuși, Vasile Boerescu – ținuse seama și de “necesitățile noastre locale”, nu numai de legislația din țările apusene, ulterior acestui proiect aducându-i-se “modificări esențiale”. Spre deosebire de vorbitorii pro și contra legii din 1864, Vasile Boerescu consideră că această lege, pe lângă numeroase dispoziții pozitive, are într-adevăr unele defecte, inerente. Între altele, de pildă, menționează el, era adevărat că legea, deși admite școlile reale, totuși “nu ia mijloacele serioase ca să le înființeze”⁹⁰

Vorbitorul considera exagerată critica adusă de Maiorescu școlilor secundare și superioare; nu acestea sunt de vină pentru plaga funcționarismului, spune el, nici legea din 1864, ci împrejurările. “Pe cât activitatea noastră socială nu va fi destul de mare; pe cât timp munca liberă a comerțului și industriei nu va lua îndestulă dezvoltare, ăst fenomen se va produce permanent, cu toate modificările de legi ce le va face D. Maiorescu”⁹¹. Cu alte cuvinte, după el, Maiorescu nu descoperise adevăratele cauze ale răului.

Față de ceea ce i se părea a fi o tentativă din partea lui Maiorescu de subestimare a învățământului superior în raport cu cel primar, Vasile Boerescu pledează pentru acordarea unei însemnătăți egale acestor două ramuri de învățământ. “Pot zice chiar – adăuga el – că instrucțiunea superioară este baza chiar a celei primare și secundare; căci fără dânsa nu puteți crea profesori și fără

⁸⁸ Vezi N. ISAR, *Contribuția fondatorilor Școlii române de drept la propaganda unionistă (1857-1859)*, în “Revista de istorie”, t. 37, 1984, nr. 1, pp. 29-46.

⁸⁹ “Monitorul Oficial”, nr. 20, ședința din 22 ianuarie 1876, pp. 588-590.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 591.

⁹¹ *Ibidem*.

profesori nu puteai avea nici un soi de școală”⁹². În acest context, vorbitorul respingea și cunoscuta acuzație a lui Titu Maiorescu că universitățile din București și Iași, ca și liceele, deveniseră focare de politică curentă, căci unele excepții nu se puteau generaliza. În final, vorbitorul recunoștea că legea din 1864 avea nevoie de unele îmbunătățiri, dar “nu trebuie să exagerăm răul, nici să ne înșelăm asupra cauzelor lui”⁹³.

*

Față de criticile aduse, Titu Maiorescu a înțeles să-și apere cu înverșunare proiectul și să-și susțină ideile prin două ample intervenții: prima, după cuvântarea lui Aristide Pascal, a doua, după intervenția lui Vasile Boerescu.

Răspunzând unei acuzații formulate de A. Pascal, el arăta că încercarea de a modifica legea din 1864 nu se putea explica prin vanitatea miniștrilor, ci printr-o prevedere din articolul 23 al Constituției de la 1866 care stipula în mod expres această modificare. Referindu-se la principalele inovații ale proiectului – introducerea școlilor normale în sistemul învățământului, înființarea școlilor reale și a unei școli politehnice, cererea de condiții mai înalte pentru admiterea în profesorat⁹⁴ – el făcea completările de rigoare, încercând să-i convingă pe deputați de valoarea proiectului.

Nu era nevoie să insiste, sublinia el, asupra necesității școlilor normale, căci omisiunea din legea instrucțiunii asupra acestui punct era evidentă, dar erau necesare explicații asupra școlilor reale. El ținea să precizeze că dispozițiile legii din 1864 în privința lor erau “absolut formale”, dându-se prioritate deplină școlilor secundare de profil umanist. “Cu alte cuvinte – spune el –, legea cea veche împiedică introducerea de școli reale; căci, dând toate mijloacele pentru gimnazii latine și grecești, ea nu lasă nimic pentru școlile reale”⁹⁵. Cum în lege se prevedea înființarea de școli reale după înființarea liceelor, iar dintre cele 40 de licee prevăzute în lege până la acea dată luaseră ființă numai aproape jumătate, ar fi trebuit încă 20 de ani pentru a veni momentul înființării primei școli reale, demonstrează Maiorescu, pe bună dreptate.

Insistența asupra școlilor reale – pe deplin justificată – îi permitea lui Titu Maiorescu să facă considerații mai generale asupra raportului dintre învățământul real și cel umanist, asupra dezvoltării societății românești în general. “Prin formarea numai de gimnazii latine și grecești și prin neglijarea completă a școalelor reale, noi creștem tinerimea de la 1864 încoace într-un astfel de sistem, încât ea, neavând mijloace de a putea îmbrățișa mai pe urmă o activitate independentă, ca meseriași, ca fabricanți, ca posesori, ca angajați la o societate privată de drumuri de fier sau

⁹² *Ibidem*.

⁹³ *Ibidem*, p. 592.

⁹⁴ TITU MAIORESCU, *op.cit.*, I, pp. 403-411.

⁹⁵ *Ibidem*, pp. 411-412.

de bancă, ea se adresează la stat, vine la minister și cere funcțiune, și atunci, d-lor, se produce o presiune așa de puternică, într-o societate întreagă, încât mai ales într-un stat constituțional nu i se poate rezista și se produce funcționarismul ca boală socială a statului”⁹⁶. De aceea, el propune, deocamdată: “[...] să îngreuiem studiile latinești și grecești, pe de o parte; pe de alta, să deschidem școli reale adevărate și să întocmim o activitate mai independentă, să dăm cel puțin cunoștințele care trebuiesc pentru viața reală, să nu facem prin instrucțiune un stat incapabil de a putea exista cu propria activitate economică”⁹⁷.

Desigur, punctul de vedere al lui Maiorescu era corect, ținând seama de contextul social-economic al vremii; învățământul real era de o strictă necesitate în ansamblul societății românești și Titu Maiorescu are meritul – care aparține și altor cărturari de seamă ai vremii – de a fi sesizat această cerință imperioasă. Pe de altă parte, este drept, însă, că soluția practică găsită de Maiorescu pentru a pune bazele acestui gen de învățământ era mult prea modestă în raport cu concepția care stătea la baza ei. Astfel, pornind și de la mijloacele bugetare reduse de care dispunea statul român, tânărul ministru considera că pentru început școlile reale se pot înființa pe baza transformării unor licee de profil umanist, totodată, fiind stopată înființarea unor noi licee. Era aceasta o soluție care stârnea, pe bună dreptate, în parte, numeroase critici.

În acest context, în discursul din 21 ianuarie 1876, Maiorescu a ținut să revină asupra cunoscutei sale teorii a formelor fără fond, între altele, referindu-se la trecerea “bruscă și fără temeii” de la regimul regulamentar la cel constituțional. “Ca om care judecă asupra lucrurilor petrecute în țara noastră – mărturisește ministrul instrucțiunii – vă spun sincer că eu regret că s-a făcut schimbarea Regulamentului organic așa de grăbită, așa de bruscă! Și nu s-au modificat numai acele principii vătămătoare, care nu puteau să existe alături cu cerințele unui stat modern, dar lăsându-se țarei obiceiurile ei, lăsându-se *beneficiul schimbărilor treptate* (s.n. – N.I.) și timpul de a se deprinde cu libertatea [...]. Acea schimbare bruscă s-a făcut, și prin forma de stat ce am adoptat, ne-am desbrăcat de vestmântul public de mai nainte, am rupt, am ars haina sub care ne înfățișam în statul nostru mai nainte și, ca să nu rămânem goi, am luat alta de împrumut, vestmântul constituțional”⁹⁸. Era aceasta o incursiune istorico-teoretică, la care avea să-i răspundă Vasile Boerescu⁹⁹.

În susținerea ideilor sale, ca și a proiectului său, între altele, Titu Maiorescu se baza pe constatarea – care nu era greu de făcut – că evoluția învățământului în anii regimului constituțional nu era în deplin acord cu principiile democratice ale noii

⁹⁶ *Ibidem*, pp. 422-423.

⁹⁷ *Ibidem*, pp. 423-424.

⁹⁸ *Ibidem*, p. 413.

⁹⁹ Vezi mai sus, pp. 89-90.

constituții, că progresul nu era pe măsura acestor principii și a optimismului pe care ele îl degajau; nu se putea vorbi de un progres după legea din 1864. În acest sens, într-o a doua intervenție, din 22 ianuarie, combătând pe Vasile Boerescu, el afirma, adresându-se deputaților: “Cum, d-lor! Sub Regulamentul vechi, sub Eforia veche, poporul nostru de jos avea mai multe școli care deschideau mintea lui spre cultură, și de la 1864 încoace sub legea cea nouă ne-a împușinat cultura poporului și ne-am înmulțit...unde? În facultăți, în oamenii cu cultură juridică, în avocați. Ei bine, d-lor, iată direcțiunea ce voim să o combatem”¹⁰⁰.

Trebuie subliniat că în cadrul discuției generale proiectul lui Titu Maiorescu a fost susținut și de alți câțiva vorbitori. G. Exarhu, raportorul proiectului, referindu-se la critica proiectului de lege făcută de primii doi participanți la discuția generală, Pascal și Meitani, aprecia pe bună dreptate, într-o oarecare măsură, că această critică cel puțin în privința învățământului primar s-a făcut “în mod nedemn și imparțial”. Este drept că, afirmă el, legea din 1864 făcea mari sacrificii pentru învățământul rural, dar în raport cu acestea rezultatele erau cu totul nesatisfăcătoare, una din cauze fiind “modul vicios” de recrutare a învățătorilor, pe care, noul proiect de lege îl înlătură prin înființarea de școli normale¹⁰¹. Cât privește “supraîncărcarea” facultăților cu discipline noi pe care proiectul o aducea – fapt criticat de unul dintre parlamentari –, raportorul legii precizează că această idee a legiuitorului pornea de la considerentul ca “junimea noastră să poată găsi în țară, fără a trece peste hotare, cea mai dezvoltată cultură intelectuală”¹⁰².

De pe banca ministerială, proiectul a fost susținut de ministrul Lucrărilor Publice, Theodor Rosetti, fruntaș conservator, prieten și partizan de idei cu autorul proiectului. El apreciază că proiectul în mod real aduce o îmbunătățire a învățământului; în primul rând, se aduc “oarecare greutăți intrării în cariera profesională, cauză ca profesorii să fie mai serioși în misiunea lor”; în al doilea rând se dă o dezvoltare școlilor normale care devin “o pepinieră fecundă” pentru școlile sătești; în al treilea rând, prin lege se înființează școlile reale, prin care “satisfacem una din trebuințele cele mai adânc simțite de societatea noastră”¹⁰³. Vorbitorul ridică și el dezbateră la o anumită înălțime, când, referindu-se la semnificația dispozițiilor legii referitoare la învățământul primar, afirma: “Prin această parte a legii, avem să conservăm naționalitatea poporului român, căci nu noi facem națiunea, ci țaranul, poporul de jos; totalitatea locuitorilor de la câmp este singura și adevărata bază a națiunii noastre [...]”¹⁰⁴. El consideră că principalii critici ai proiectului de lege maioreescian (Pascal, Meitani, Mihăilescu)

¹⁰⁰ TITU MAIORESCU, *op.cit.*, I, pp. 429-430.

¹⁰¹ “Monitorul Oficial”, nr. 23, ședința Adunării Deputaților din 22 ianuarie 1876, pp. 559-560.

¹⁰² *Ibidem*, p. 560.

¹⁰³ *Ibidem*.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

nu au discutat ideile fundamentale ale legii, importanța socială a acestor idei, ci numai chestiuni de detaliu, amendabile.

În spiritul cunoscutei teorii a formei fără fond, fruntașul junimist se referă și el la legea din 1864, subliniind că proiectul în discuție nu răsturna cu totul această lege, ci doar aducea îmbunătățiri necesare impuse de dezvoltarea societății; legea din 1864, precizează el, “nu este o lege absolut rea, dar nu este în același timp nici o lege bună; [...] ca toate legile din acea epocă, se resimte de goana cu care a trebuit să fie făcută”; ea a corespuns necesității momentului istoric, dar ulterior, în scurtă vreme, s-a dovedit în multe privințe necorespunzătoare¹⁰⁵.

În același mod a apărut proiectul de lege un alt membru al guvernului, J. Lahovari. Și el critică legea din 1864, în spirit maiorescian, arătând că ea “s-a făcut fără să se țină cont de mijloacele țării, de trebuințele ei cele adevărate”. Constatând analogia dintre învățământul public din România și cel din Franța, așa cum era el organizat prin această lege, el constată că această analogie între două națiuni atât de diferite ca grad de civilizație, de stare materială și morală, constituie “un fenomen straniu și inexplicabil”¹⁰⁶; într-o țară ca a noastră, în care țăranul nu știe carte, în care nu există oameni de specialitate – spre deosebire de Franța – se alocă fonduri importante pentru studiul literaturilor clasice și pentru facultăți de litere, în dauna învățământului primar și real. Referitor la acesta din urmă, ca și Titu Maiorescu, el afirmă: “Apoi, d-lor, pentru ce să nu înlesnim noi tinerilor științe care le pot fi mai necesare pentru agricultură, mecanică, industrie și altele, și să le dăm literatură latină, literatură elenă, istoria grecilor și a egiptenilor, în fine, toate acele științe care nu sunt decât un lux, și care nu asigură nici un viitor omului fără mijloace”¹⁰⁷.

În sfârșit, în sprijinul proiectului maiorescian, ia cuvântul fruntașul conservator I. Strat, fost ministru al învățământului, și el autor al unui proiect de reformă (primul din seria proiectelor anterioare, până la această dată). Vorbitorul elogiază pe Titu Maiorescu pentru modul distins în care știuse să răspundă la criticile aduse. Aprobând proiectul maiorescian, el știuse să răspundă la criticile aduse. Aprobând proiectul maiorescian, el subliniază că trebuie dată o direcție nouă învățământului, “aceea de a pune în locul omului care nu se poate hrăni cu latina și greaca pe omul care să poată trăi și afară din bugetul statului”. Luând în mod hotărât apărarea lui Maiorescu, aducându-i un vibrant elogiu, într-un mod nu lipsit de oarecare patetism, el se adresează astfel parlamentarilor: “De ce atâta animozitate contra d-lui Maiorescu? Cine e d-nul Maiorescu? Domnia sa e fiu al școalelor, cărui și amicii și inamicii-i recunosc meritele personale, cunoștințele speciale și un talent de o valoare excepțională, un om a cărui venire la acest minister a fost salutată cu cea mai mare bucurie, pentru că am văzut competența

¹⁰⁵ *Ibidem*, pp. 565-566.

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 566.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 567.

viind în capul instrucțiunii publice. Cum dar putem veni noi astăzi să zicem că acest om caută să distrugă instrucțiunea publică?”¹⁰⁸ El încheia, prin urmare, cu aprecierea că legea în dezbateră era “una din cele mai salutarii pentru viitorul acestei țări”, ale cărei tendințe nu le putea îndestul lauda.

După aceste intervenții, cât se poate de autorizate, în sprijinul proiectului, înainte de luarea lui în considerare, a mai fost necesară o lămurire în cadrul dezbaterilor. Vasile Boerescu, cum am văzut, adusese unele critici proiectului, iar Titu Maiorescu, în replică, ținuse să precizeze, cu ironie, că vorbitorul fusese părtaș la proiect ca unul din miniștrii care semnaseră jurnalul de aprobare a proiectului. Fruntașul conservator moderat, obligat să se explice, afirmă că într-adevăr făcuse parte din Consiliul de Miniștri care semnase jurnalul de aprobare a proiectului, fiind de acord cu ideea modificării legii (o lege care, recunoaște el, este imperfectă, prezintă multe lacune și “are nevoie de modificări”¹⁰⁹); dar Consiliului de Miniștri din care făcuse parte i se supuseseră spre aprobare numai principiile legii – cu care el fusese de acord – iar nu textul propriu-zis al legii. Nu putea să nu fie de acord cu aceste principii, precizează el, ca unul care susținea școlile reale, sporirea școlilor comunale, ridicarea pregătirii profesorilor. Dar aceste principii salutare, erau într-o oarecare măsură deformată, în aplicarea lor, în textul propriu-zis al legii. De aici, aparenta contradicție în atitudinea sa, urmând ca la discuția pe articole să propună amendamentele corespunzătoare vederilor sale.

Cert este că maniera în care Titu Maiorescu și-a apărât proiectul, cu ajutorul prietenilor politici, a făcut ca proiectul să fie luat în considerare, unele modificări în chestiuni minore urmând a i se aduce, pe calea amendamentelor, la discuția pe articole. În această parte a discuțiilor, între alții, a luat cuvântul Cezar Bolliac, care lipsise în ședințele anterioare, la discuția generală. Cu privire la art. 3, el cere înlăturarea prevederii privind aplicarea obligativității învățământului primar numai acolo “unde vor fi școli”, iar la art. 4 cere să se prevadă înființarea de școli primare nu în fiecare comună, ci în fiecare sat (multe comune fiind foarte întinse)¹¹⁰. În același sens, vorbea și un alt parlamentar, I. Agarici, care propunea înființarea unei școli primare la cei puțin 300 de locuitori săteni¹¹¹.

Se propunea la acest punct al discuției un amendament, contrasemnat de cei doi din urmă, cărora se alătura și Gh. Mihăilescu¹¹². Să menționăm că Cezar Bolliac mai luase cuvântul și pe marginea art. 18, cerând stipularea în lege a unui

¹⁰⁸ Cf. *Ibidem*, nr. 24, ședința Adunării Deputaților din 22 ianuarie 1876, p. 587.

¹⁰⁹ *Ibidem*, nr. 25, ședința Adunării Deputaților din 23 ianuarie 1876, pp. 612-613.

¹¹⁰ *Ibidem*, nr. 25, ședința Adunării Deputaților din 23 ianuarie 1876, pp. 613-614.

¹¹¹ *Ibidem*, pp. 614-615.

¹¹² *Ibidem*, p. 615. Amendamentul era astfel formulat (oarecum ambiguu, neschimbând în esență prevederea în discuție): “Învățătura primară este obligatorie în toate comunele. La cel puțin 200 contribuabili va fi o școală, înființându-se treptat” (subl. ns., N. I.)

abecedar unic pentru școlile primare, cu un sistem unic de ortografie, iar nu să fie lăsat la aprecierea ministerului. “Cu modul acesta, d-lor, – spunea cunoscutul scriitor –, vom ajunge ca cel puțin să putem vorbi românește și să nu mai auzim chiar în Cameră limbăuri diferite ținute de oratori români”¹¹³.

Între altele, s-a mai discutat cu o oarecare tensiune, în legătură cu prevederea din proiect referitoare la Consiliul general de instrucțiune, cu importante atribuții, pe care proiectul îl menținea, dar îl reducea simțitor, la rolul unui organ consultativ în materie de programe. Or, I. Strat, cel care aprobase într-un mod categoric și elocvent proiectul, referindu-se la acest punct, înscris în art. 8, propunea desființarea numitului organ de administrație școlară, așa cum prevedea și proiectul său de lege din 1867¹¹⁴. Între alții, a luat cuvântul aici cunoscutul șef al junimiștilor, P. P. Carp, succesor al lui Titu Maiorescu la conducerea Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice. Oponându-se propunerii lui Strat, el susținea necesitatea acestei instituții centrale, în vederea unui echilibru cu puterea ministerială¹¹⁵.

Trebuie amintit aici că, în ciuda modului cum Maiorescu și sprijinatorii lui susținuseră proiectul în fața Adunării Deputaților, discuțiile pe articole trenau, la ordinea zilei survenind mereu alte probleme, răstimp în care, pe de o parte, opoziția se înverșuna împotriva proiectului, ajutată fiind și de o serie de plângeri care soseau din țară în contra unor prevederi ale proiectului¹¹⁶.

În această atmosferă, la Senat, la 28 ianuarie 1876, survine interpelarea lui I. Deșliu în privința desființării catedrelor de filosofia dreptului și economie politică de la Universitatea din Iași și a catedrei de drept roman de la Universitatea din București, acte considerate de vorbitor ca ilegale, iar autorul lor “un inamic neîmpăcat al instrucțiunii române”¹¹⁷. Neîndoielnic, interpelarea aceasta era un prilej de raliere a opoziției pentru răsturnarea guvernului. În ciuda apărării pe care și-o face Titu Maiorescu¹¹⁸, în aceeași zi, el primește un vot de blam din partea Senatului, iar a doua zi, la 29 ianuarie, în urma consultărilor cu ceilalți membri ai guvernului, își dă demisia.

*

¹¹³ *Ibidem*, nr. 27, ședința Adunării Deputaților din 27 ianuarie 1876, p. 788.

¹¹⁴ *Ibidem*, nr. 25, ședința Adunării Deputaților din 23 ianuarie 1876, pp. 616-617.

¹¹⁵ *Ibidem*, pp. 617-618.

¹¹⁶ Vezi, de pildă, între altele, memorialul-plângere al locuitorilor din orașul Botoșani adresat ministrului, protestând împotriva desființării liceului din acest oraș. De menționat că autorii acestei plângeri salutau principiile sănătoase ale legii, insistența asupra învățământului primar, dar cereau ca liceul din oraș să nu fie desființat, ci, pe lângă liceu, să se înființeze un gimnaziu real de băieți și unul de fete. Cf. D.A.N.I.C., *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice*, ds. 2894/1875, f. 3.

¹¹⁷ Cf. “Monitorul Oficial”, nr. 31, ședința Senatului din 28 ianuarie 1876, p. 791.

¹¹⁸ *Ibidem*, pp. 792-794.

Cum se știe, demisia lui Titu Maiorescu nu a dus automat la anularea proiectului său de lege, căci succesorul său la conducerea Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, P. P. Carp, a preluat acest proiect și a încercat să ducă la capăt opera predecesorului.

Peste numai câteva zile, la 3 februarie 1876, dezbaterile asupra proiectului erau reluate, într-un nou discurs, de data aceasta ca simplu parlamentar, Maiorescu susținându-și proiectul. Între altele, își justifica din nou opinia că unele discipline cu conținut social-politic, precum economia politică, nu-și aveau rostul în școli; în acest sens desființase el și catedra de economie politică de la Iași, a cărei predare se înscria pe linia influenței școlii bărnăuțene. În același timp, cu prilejul acestei noi afirmări a unor cunoscute idei, Maiorescu încerca să răspundă atacurilor la adresa sa care îl determinaseră să-și dea demisia.

De asemenea, între altele, în cadrul acestui nou discurs, el face o serie de considerații asupra predării istoriei în școală; apreciază, de pildă, că istoria “contemporană” a românilor – prin aceasta înțelegând istoria de la 1848 – nu-și avea rostul în școală, ea nefăcând altceva decât să pertracteze sufletele elevilor, dar și să afecteze interesele statului. “Eu cred că aceste științe în starea noastră de astăzi sunt mai mult primejdioase pentru stat decât folositoare. Nu aş primi să se propuie istoria noastră politică de la 1840 până astăzi în licee [...] pentru că ar da tineretului idei necoapte”¹¹⁹.

Poziția lui Titu Maiorescu în această problemă – a predării științelor sociale în școală –, nu poate fi considerată nicidecum o expresie “a celui mai întunecat obscurantism”, așa cum s-a afirmat cândva; dar, în orice caz, ea are un caracter contradictoriu: pe de o parte, în virtutea unei binecunoscute concepții mai generale, ea pledează pentru ridicarea calității învățământului și a pregătirii cadrelor didactice, pe de alta, pentru o neangajare exagerată a școlii în realitățile social-politice ale epocii. Excluzând cu desăvârșire ca dascălii să facă politică în școală, Maiorescu considera că nivelul învățământului ar crește, spiritul formativ al elevilor s-ar dezvolta, dar, cum s-a observat¹²⁰, pledoaria lui pentru o școală apolitică, nu era chiar străină de politica curentă pe care el o făcea, căci într-adevăr profesorii catedrelor universitare desființate, adepți ai ideilor lui Bărnăuțiu, erau nu numai adversari de idei, ci și adversari politici, pe câmpul luptei curente de partid.

Oricum, nici de data aceasta, sub noul ministru, P. P. Carp, dezbaterile asupra proiectului, în atmosfera politică încărcată, în condițiile create de opoziție la această dată – la sfârșitul îndelungatei guvernări conservatoare –, nu aveau să-și aibă rezultatul dorit. Și de data aceasta, ideile afirmate de Titu Maiorescu, precum și maniera netranșantă în care cunoscutul om de cultură înțelegea să le prezinte, ofereau pretexte adversarilor pentru susținerea împotrivirii, pentru combaterea atât

¹¹⁹ Cf. *Ibidem*, nr. 44 și 45 din 26 și 27 februarie 1876, p. 1159, 1162, 1178.

¹²⁰ Vezi Z. ORNEA, *Viața lui Titu Maiorescu*, vol. I, pp. 336-337.

a fostului ministru, cât și a noului ministru. Într-o atmosferă deosebit de încărcată, de la data de 21 februarie 1876, dezbaterile asupra proiectului erau întrerupte, ca o manifestație ostilă față de Carp și Maiorescu, cum s-a apreciat¹²¹, ele nemaifiind reluate nici sub succesorul lui Carp; formal, proiectul lui Titu Maiorescu era retras de pe biroul Camerei de un nou ministru al instrucțiunii, Alexandru Orescu, în aprilie 1876¹²².

Se încheiau astfel, la sfârșitul lunii februarie 1876, în răstimpul scurtului ministeriat al lui P. P. Carp, dezbaterile parlamentare asupra unuia dintre cele mai importante proiecte de reformă a învățământului din România elaborate după legea din 1864. Fără îndoială, proiectul lui Titu Maiorescu, la care ne-am referit, deși nu întruchipa în toate privințele soluțiile cele mai potrivite pentru dezvoltarea învățământului românesc în spirit democratic și într-un ritm mai accelerat, el marca, oricum, un progres față de trecut, față de legea din 1864; adoptarea lui ar fi constituit un fapt binevenit în evoluția învățământului românesc, căci el răspundea unor necesități adânc resimțite de societatea românească privind dezvoltarea învățământului primar, întemeierea și dezvoltarea învățământului real, ridicarea calității învățământului liceal și universitar.

Oricum, dezbaterile la care n-am referit, chiar dacă nu și-au găsit împlinirea firească în adoptarea proiectului, ele au marcat un pas important pe calea implicării problematicii învățământului în viața publică românească; au subliniat stringenta necesitate a angajării partidelor politice și a factorilor politici responsabili din România pe calea îmbunătățirii organizării învățământului românesc de toate gradele, mai ales a celui primar și real, alte proiecte de reformă, în răstimpul unor viitoare guvernări, urmând a da curs acestor preocupări.

¹²¹ I. POPESCU-TEIUȘANU, *op.cit.*, p. 132.

¹²² T. MAIORESCU, *Însemnări zilnice*, ed. I. Rădulescu-Pogoneanu, vol. I, București, 1936, p. 239.

IV

PROBLEMATICA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN DEZBATERILE PARLAMENTARE DIN TIMPUL MARII GUVERNĂRI LIBERALE (1876-1888)

Perioada mării guvernări liberale, purtând amprenta puternicei personalități și a abilității politice a celui ce a fost I.C.Brătianu, președinte al Consiliului de miniștri între 24 iul.- 21 mart.1888, coincide în istoria României cu perioada unor importante realizări care au netezit calea spre progres a țării. Dobândirea independenței (1877), dezavuarea convenției comerciale cu Austro-Ungaria, neprofitabilă din punct de vedere economic (1885) și aplicarea protecționismului vamal (1886), proclamarea regatului (1881), înființarea B.N.R. (1880) sunt doar câteva dintre succesele raportate în acest interval.

Nici domeniul învățământului nu putea rămâne neatins de efervescența ideilor liberale, de dorința de modificare a realităților existente, cu atât mai mult cu cât școala și biserica figurau în programul P.N.L. ca instituții ca reprezentau „baza naționalității”.

Obiectivului consolidării și extinderii culturii prin intermediul școlii, enunțat în fața Parlamentului la 28 apr.1876 de M.C.Epureanu¹, dar preluat și de I.C.Brătianu, i se subordonează cei 10 miniștri ai Cultelor și Instrucțiunii Publice, și anume: Gh.Chițu (ministru între 24 iul.1876-30oct.1878; 23iun.1884-1febr.1885), I.C.Brătianu (ad-interim – 31 oct.-24 nov.1878), G.Cantilli (25 nov.1878-10 iul.1879), N.Crețulescu (11 iul.1879-21 ian.1880), V.Boerescu (ad-interim – 22 ian.-19 iul.1880), V.Conta (20 iul.1880-9 apr.1881), V.A.Urechia (10 apr.-8 iun.1881; 9 iun.1881-31 iul.1882), P.S.Aurelian (1 aug.1882-22 iun.1884), D.A.Sturdza (2 febr.1885-28 febr.1888) și C-tin Nacu (1-21 mart.1888)².

Repetatele schimbări operate la vârful Instrucțiunii Publice, cărora li s-au asociat ministerele relativ scurte, nu au permis unora dintre personajele amintite (ex. I.C.Brătianu, C-tin Nacu, V.Boerescu) să facă dovada calităților care îi recomandaseră la preluarea portofoliului acestui minister. Trebuie semnalati însă, ca o contrapondere la activitatea celor dintâi, Gh.Chițu, V.Conta, V.A.Urechia, P.S.Aurelian, D.A.Sturdza, miniștri care au contribuit la aflarea unor soluții menite a înlătura deficiențele legii instrucțiunii publice din 1864.

¹ „Monitorul oficial”, nr. 94, 18/30 apr.1876, p.2370

² NEAGOE, ST., *Istoria guvernelor României de la începuturi (1859) până în zilele noastre (1999)*, București, 1999, pp. 50-61

1. Problemele școlii în anii 1876-1880. De la Gh.Chițu la V.Boerescu

Gh.Chițu deschide seria oamenilor politici plasați în fruntea Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice între 1876-1888 și aduce în guvernul I.C.Brătianu experiența dobândită sub M.C.Epureanu ca ministru al Cultelor în intervalul 27 apr.-23 iul.1876, dar și ca deputat sensibil la problemele învățământului³.

Dacă în guvernul de coaliție al liberalului moderat Costache Epureanu, Chițu nu reușește decât să obțină acceptul lui Carol I pentru a oferi ordinul „Bene-Merenti” lui T.Cipariu, I.C.Maxim și G.Barițiu, cărturari ardeleni care se remarcaseră prin strădaniile de a propăși cultura națională⁴, implicarea sa în aspectele educației se intensifică în vremea celor două ministere menționate.

Inconvenientelegii instrucțiunii din 1864 nu mai reprezentau o necunoscută, răstimpul de la intrarea sa în vigoare fiind suficient spre a releva măsura în care acestea afectau calitatea procesului educațional pe ansamblu.

Lacune ale actului legislativ de la 1864 constau, între altele, în incompleta precizare a principiilor de pregătire și de recrutare a corpului didactic, în descurajarea perfecționării profesionale, atât timp cât învățătorilor și profesorilor nu li se solicita absolvirea unei școli de grad superior claselor în care urmau să predea⁵.

Rezolvări fuseseră formulate în epocă și vizau crearea de școli normale unde să fie expuse noțiuni de pedagogie; școlilor normale să le fie anexate școli primare pentru practica pedagogică; atribuirea de burse elevilor merituosi pentru a studia la școlile normale din străinătate, prilej de a se documenta în legătură cu metodele și mijloacele educaționale occidentale ce urmau să fie transplantate în sistemul românesc de învățământ; organizarea de conferințe destinate cadrelor didactice; stimularea profesorilor prin recompense sub forma mulțumirilor oficiale, a premiilor în bani, decorațiilor; sancționarea mai aprigă a celor ce nu se conformau misiunii apostolice de „luminare” a poporului; conturarea unui serviciu de inspecție performant care să se slujească de persoane responsabile⁶.

Departede a fi îndestulătoare, asemenea sugestii nu eradicau problemele învățământului, ci le ameliorau și riscau să nu se materializeze datorită carențelor financiare, și a celor referitoare la găsirea personalului didactic cu pregătire satisfăcătoare.

³ La 28 iun.1871, deputatul Gh.Chițu rostește un discurs referitor la necesitatea deschiderii unei școli comerciale la Craiova, deoarece „populațiunea Craiovei e în cea mai mare parte compusă din comercianți însemnați, cari, pentru a da o educațiune comercială fiilor lor, sunt siliți să-i trimită în streinătate, unde mai mult copiii lor se înstreinează de cât învață.” (vezi GH. CHIȚU, *Discursuri parlamentare și alte mici lucrări literare*, vol.I (1863-1873), București, 1904, p. 260)

⁴ „Monitorul oficial”, nr.140, 26 iun./8 iul.1876, p. 3313

⁵ POPESCU-TEIUȘAN, I., *Contribuții la studiul legislației școlare românești. Legea instrucțiunii publice din 1864*, București, 1963, p. 140

⁶ MANLIU, I., *Studiu asupra învățământului primar*, București, 1879, pp. 72-77

Imperativitatea regândirii regulilor de selectare a corpului didactic devenise o certitudine, fiindcă nu oricine putea „să formeze oameni cu un spirit elevat și activ, cu principii bune și să le dezvolte sentimentul moral”⁷.

Acestui deziderat venea să îi răspundă, fie și parțial, *proiectul de lege pentru numirea profesorilor la gimnazii, școli profesionale, licee și facultăți*, înaintat Camerei Deputaților la 27 apr.1877.

Proiectul de lege, prezentat de V.A.Urechia, reglementa prin cele 24 de articole principiile de urmat de către candidații la cariera didactică.

Catedrele vacante de la gimnazii și licee se ocupau în baza unei liste generale de merit, unde se înscriau, în ordinea rezultatelor obținute la concurs, absolvenții școlilor normale, școli care funcționau pe lângă facultățile de litere și de științe din București și Iași (art.1,2). În cazul epuizării listei de merit, posturile vacante făceau obiectul unui concurs (art.4), până la organizarea căruia puteau suplini studenți din anii terminali, în București și Iași, sau profesori pensionari pentru județe (art.8).

Efectivele didactice ale școlilor de comerț, școlilor reale, școlilor de belle-arte, școlilor de muzică, de meserii și profesionale, se completau prin concurs susținut în fața unui juriu format din 5 membri. În ceea ce privește școlile de meserii și școlile profesionale, ministrul Instrucțiunii Publice dobânda conform proiectului capacitatea de a angaja prin contract, la recomandarea Consiliului permanent, profesori și maiștri străini (art.18,19). Legat de învățământul universitar se specifica posibilitatea de recrutare a profesorilor facultăților de litere, științe, teologie, drept, medicină și farmacie prin optarea pentru una din variantele: selectarea dintre agregatii facultăților respective, alegerea profesorilor de către consiliul facultății sau recrutarea profesorilor prin concurs⁸.

Intrarea proiectului în dezbaterea Camerei a deschis seria tentativelor de îmbunătățire a textului, permițând totodată sublinierea argumentelor și a aspectelor discutabile ale acestei inițiative legislative. Principalii susținători ai unei asemenea rezolvări a recrutării cadrelor didactice s-au dovedit a fi, cum era firesc, Gh.Chițu și V.A.Urechia. Dispuși să intervină atunci când se făcea referire la articole asupra cărora planau semne de întrebare, cei doi își afirmă interesul deplin pentru optimizarea calității corpului profesoral.

Același interes îi îndemna pe unii deputați să manifeste prudență în abordarea principiilor proiectului și să insiste pentru minimalizarea eventualelor abuzuri de care ar fi fost însoțită aplicarea legii. Astfel, P.Ghica, dând glas temerilor sale, propunea un amendament prin care subiectele să fie trase la sorți în ziua concursului de către juriul examinator, iar nu de Consiliul permanent, cum se specifica în proiect, fiindcă „garanția concursului și siguranța științei profesorului cari dovedește succesul într-un concurs constă în secretul materiei cari se pune la concurs”.

⁷ SION-GHEREI, G., *Despre instrucțiune*, București, 1879, p. 7

⁸ „Monitorul oficial”, nr 107, ședința din 27 apr. 1877 a Adunării Deputaților, pp. 3179-3181

Respingerea amendamentului este justificată de V.A.Urechia prin oportunitatea introducerii unui concurs unic care presupunea susținerea unor probe identice la toate școlile, aceasta fiind modalitatea cea mai potrivită pentru a se putea compara lucrările provenite de la cele două institute normale de pe lângă facultățile din București și Iași.

O altă sugestie îi aparține lui P.Buescu care pleda pentru desființarea listei de merit și pentru menținerea concursului ca singur criteriu de selectare a dascălilor. În viziunea sa, lista de merit, „o prerogativă care se dă școlarilor din facultăți ca să nu mai dea concurs”, ar duce la rezultate negative deoarece, cei înscriși, chiar foști studenți eminenți, nu ar mai fi atrași de studiu în intervalul așteptării repartizării unei catedre⁹.

Combătut de N.Ionescu și Gh.Chițu, amendamentul nu este luat în considerare datorită garanțiilor oferite de spiritul legii, potrivit căruia, după dobândirea unui post, profesorii sunt provizorii vreme de 3 ani, perioadă în care sunt inspectați și le sunt evaluate aptitudinile didactice indispensabile numirii lor ca profesori definitivi.

Disconfortul provocat de perspectiva invadării învățământului românesc de către dascăli străini, în condițiile în care concurența elementului străin era invocată constant drept cauză a greutății afirmării agenților economici autohtoni, determină mai mulți deputați, precum G.Danielopol, A.Candiano-Popescu, D.Berindei, P.Ghica, N.Ionescu, să solicite clarificarea textului în privința facultăților din străinătate ale căror diplome se echivalau în țară, sugerându-se limitarea acordării concesiilor doar la licențiații și doctorii de la facultățile de litere și științe.

Comentarea articolului 6 din proiectul de lege îl impulsiona pe V.A.Urechia să insiste, fără succes, asupra menținerii art.273 din legea instrucțiunii publice, care condiționa echivalarea diplomelor eliberate de instituții școlare din străinătate, de susținerea în țară a unui examen prealabil¹⁰.

Tulburarea situației politice, datorată precipitării evenimentelor legate de războiul de independență, determină sistarea dezbaterii pe articole și restrângerea subiectului proiectului de lege la numirea profesorilor la gimnazii, licee și școli profesionale.

Rămânea promisiunea reluării discuției când se vor instala „vremuri mai liniștite”, promisiune împlinită în 1879 în timpul ministeriatului lui G.Cantilli.

Recunoscându-se lui Gh.Chițu paternitatea inițiativei, proiectul intra în atenția Senatului la 19 febr.1879.

⁹ *Ibidem*, nr. 108, ședința din 27 apr. 1877 a Adunării Deputaților, p. 3203

¹⁰ *Ibidem*, p. 3205

Între luările de cuvânt se evidențiază cea a ministrului Cultelor care releva însemnătatea proiectului în termenii: „Până acum, ca să fie cineva profesor la liceu sau gimnaziu se cerea să dea concurs din materiile a șapte clase liceale. Care era consecința practică a acestei dispozițiuni? Era că se prezentau să concureze pentru o catedră un licențiat sau un doctor în științe sau litere, și concura cu unul care nu avea această calitate, ci era simplu bacalaureat, și pentru că acesta de curând trecuse colegiul sau liceul, el cunoștea acele materii în detaliu mai bine. Astfel că aceștia nu mai cutezau să concureze cu nisce băieți cari ieri ieșiseră din liceu și voiau a se face îndată profesori. E evident că concursul devenea imposibil”¹¹.

Raportul, întocmit de C.Lecca și citit de P.Buescu în Adunarea Deputaților la 8 mart.1879, sintetiza transformările înfăptuite de comitetul delegaților vizavi de varianta adoptată în Cameră.

La art.1 se preciza selecționarea profesorilor pentru licee și gimnazii nu dintre absolvenții școlilor alipite facultăților de litere și științe din cele două centre universitare, școli care nu erau înființate la acea dată, ci din rândul licențiaților și doctorilor de la facultățile menționate din țară și străinătate, pentru ultimii stabilindu-se necesitatea recunoașterii diplomelor de instituțiile similare din România.

Referitor la art.4, senatorii inserează în text pentru candidații la un post în învățământul secundar obligativitatea depunerii pe lângă diploma absolvirii cursurilor liceale înainte de 1867 și pe cea a finalizării unei trepte superioare de instrucție. La propunerea aceluiași for legislativ se statua pentru suplinitorii catedrelor vacante dreptul la o retribuție integrală. Ministrul putea desemna la o catedră vacantă orice persoană ce ocupase prin concurs o catedră identică cu cea liberă și funcționase neîntrerupt 3 ani în acel post.

Prin amendamentele votate în Senat se fixau mai bine condițiile angajării profesorilor străini, preferați la catedrele de limbi străine ale claselor I-IV, dacă stăpâneau cunoașterea limbii române.

Propunerile senatorilor au fost agreate de deputați, dovadă stând cele 63 de voturi favorabile în comparație cu cele 3 negative¹².

Deși a avut un parcurs sinuos, fiind depusă în Parlament la 1877, amânându-i-se dezbaterea și votându-se la 1879 în timpul lui G.Cantilli, *legea pentru numirea profesorilor de gimnazii, licee și școli profesionale*, inițiată de Gh.Chițu, are meritul incontestabil de a reglementa admiterea cadrelor didactice în funcție de prestația lor la concurs, un concurs ce permitea examinarea după criterii unice pentru întregul stat. Nu este de neglijat nici prevederea probării cu certificate

¹¹ *Ibidem*, nr. 42, ședința din 19 febr. 1879 a Senatului, p. 1091

¹² *Ibidem*, nr. 55, ședința din 9 martie 1879 a Adunării Deputaților, pp. 1642-1643

oficiale, recunoscute, a terminării cursurilor corespunzătoare gradului de învățământ pentru care se făcea înscrierea la testare, dar și certificarea absolvirii unei trepte superioare de învățământ. Prevederea era în consonanță cu aspirația constituirii unui corp profesoral de înaltă ținută intelectuală, cu un larg orizont intelectual, ce trebuia să se adapteze noii abordări a procesului de instrucție care miza pe intuiție, analiză, corelarea noțiunilor, interdisciplinaritate, iar nu pe memorizarea mecanică și redarea detașată a informațiilor.

Demn de semnalat, ca o confirmare a imperativității modificării legii instrucțiunii publice din 1864, este și faptul că legea pentru numirea profesorilor de gimnaziu, licee și școli profesionale întrerupe seria proiectelor de lege nematerializate, depuse de I.Strat (1866), Al.Crețescu (1869), P.P.Carp (1870), Chr.Tell (1872) și T.Maiorescu (1876).

De numele aceluiași ministru se leagă și *proiectul de lege pentru patronatele, inspectoratele și eforiile școlare*, avansat spre dezbatere Camerei la 3 ian.1877. Proiectul, prin cele 29 de articole, stabilea, așa cum reiese din raportul lui P.Ghica, coordonatele serviciului de inspecție școlară, încheiat în jurul ideii de descentralizare a învățământului. În această notă, se preconiza apropierea autorităților locale de școlile comunale, intrate sub „imediata priveghiere” a primarului care avea putința de a sancționa activitatea și comportamentul învățătorilor și de a-i reclama inspectorului sau Eforiei (art.1). Sarcina controlării parametrilor actului educațional o îndeplinea primarul în colaborare cu patronul onorific al școlilor, numit pe 4 ani dintre notabilii comunei de către ministrul Instrucțiunii Publice, la sugestia Comitetului permanent în comunele rurale, și de domnitor, la recomandarea Consiliului municipal, în cele urbane. Se remarcă atribuțiile extinse ale patronilor care inspectau școlile comunale de cel puțin 3 ori pe an, formulau cu primarul soluții la problemele identificate în inspecții, participau cu vot consultativ la ședințele Consiliului comunal relative la școli, aveau bugetul comunal, asistau la examenele de la finele anului și conduceau ceremonia de premiere.

Supravegherea superioară a tuturor școlilor primare, secundare și speciale, publice și private, revenea celor 4 eforii generale, instituite la București, Iași, Craiova și Bârlad, cărora le corespundeau câte 8 județe (art.13). Eforii, 3 pentru fiecare eforie, erau aleși pe 4 ani dintre foști profesori de gimnaziu, liceu, facultate, foști deputați sau senatori (numiți în minimum 3 legislaturi), foști miniștri, directori sau profesori de seminarii, foști președinți ai Curții de Apel ori ai consiliilor județene, doctori sau licențiați în etate de cel puțin 30 de ani.

Cu sprijinul inspectorilor și al revizorilor generali, eforii urmau a se achita de inspectarea școlilor din circumscripția lor. Se adaugă preocupări ce incumbă administrația școlară, aspectele relative la programele și manualele didactice, starea materială și reparațiile localurilor școlare, comportamentul corpului profesoral.

Nu le erau improprie nici conlucrarea cu Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice sub aspectul administrării donațiilor sau a resurselor financiare de care școlile dispuneau, nici reprezentarea în instanță a cauzelor școlare ori impulsivitatea creării societăților private receptivă la neajunsurile din învățământ. Eforturile le revenea și obligația informării ministrului despre activitatea desfășurată, despre concursurile de ocupare a posturilor, despre conferințele destinate dascălilor¹³.

Analizarea discursurilor, ocazionate de discuția generală, permite identificarea opozițiilor (ex. V.A.Urechia, N.Voinov) și a simpatizanților proiectului (ex. A.Vizanti, N.Fleva, G.Rădescu), cu precizarea că și adepții descentralizării aveau obiecții legate de momentul ales pentru avansarea acestei inițiative legislative. Se cerea cu obstință votarea prioritărilor a legii comunale, fără de care „ideea de a face pe stat să aibă 100 de ochi cu care, de la centru, să vadă tot și să examineze tot” nu se va concretiza, căci, după cum puncta N.Fleva, „este imposibil ca statul să ajungă la acest scop laudabil, dacă nu vom avea instituțiile județene și comunale, baza existenței unui stat și singura condițiune de prosperitate”¹⁴.

Alte rezerve sunt exprimate în raport cu insuficiența numărului de inspectori, câte doi pentru fiecare eforie, ceea ce sabota întregul serviciu, nefiind posibil ca doi inspectori să viziteze școlile din cele 8 județe ale Eforiei, mai ales când „un județ poate avea și 100 de școli”.

V.A.Urechia, combătând proiectul, se declara mulțumit de descentralizarea învățământului așa cum apărea în legea în vigoare, care înființa 32 de comitete școlare, corespunzătoare celor 32 de județe, și se servea pentru inspectarea a 2.000 școli prevăzute în buget de 32 de revizori¹⁵.

Asemenea poziții îl determină pe Gh.Chițu să evidențieze avantajele proiectului său – garantarea economiilor bugetare, recunoașterea capacităților organizatorice ale femeilor care pot fi alese ca efori, împrumutul din experiența occidentală în ceea ce vizează transformarea primarului în cel dintâi supraveghetor al instrucției comunale -, în contrast cu starea actuală a sistemului de inspecție, în care: „[Revizorul] găsește că este mai comod de a ședea în capitala județului decât a merge la revizuirea școalelor, și acolo nu e nimeni care să-l deștepte, decât numai câte un ordin al ministrului, care nu poate veni decât la un an sau doi, și atunci, după deosebite somații este silit să meargă în reviziune sau chiamă la el acasă pe învățătorii sătești și le face diferite întrebări și apoi raportează ministrului”¹⁶.

¹³ *Ibidem*, nr.6, ședința din 3 ian.1877 a Adunării Deputaților, p. 202

¹⁴ *Ibidem*, p. 203

¹⁵ *Ibidem*, p. 203, 206-207

¹⁶ *Ibidem*, p. 209

Cu predilecție, Gh.Chițu căuta să denunțe dezinteresul inspectorilor în funcțiune, pledând pentru eficientizarea serviciului de supraveghere, preconizând sporirea celor 4 eforii, idealul fiind o eforie în fiecare județ, după cum pretindea N.Voinov, neținând cont de restricțiile bugetare ale vremii.

Dezbateră pe articole scotea la lumină opinii ce militau pentru optimizarea proiectului. Deputații C.Fusea, A.Vizanti, N.Voinov, preocupați de împiedicarea abuzurilor eventuale ale primarilor, decurgând din utilizarea unor largi atribuții, formulează, fără sorți de izbândă, un amendament la art.1 prin care susțineau menținerea consiliilor comunale care să verifice activitatea primarilor.

O sugestie care se conforma tendinței de economisire a banilor publici era avansată de N.Voinov, C.T.Grigorescu, R.Pătărlăgeanu, D.Mărgăritescu, N.Constantinescu și H.Zugrăvescu, care argumentau necesitatea suprimării retribuției eforilor astfel: „Să nu credeți că numai onorariul poate să împingă pe cetățeni a-și face datoria în ceea ce privește instrucțiunea; dacă aveți această credință că stimulentele sunt onorariul, atunci fiți siguri că aceste persoane nu-și vor face datoria nici când le vom da acest onorariu. Vor mânca onorariul fără să facă treaba, și aceasta pentru că nu vor avea conștiința datoriei lor”¹⁷. Deși amendamentul era aprobat de Cameră, se trecea cu vederea o altă greutate ce greva asupra deschiderii eforiilor în toate județele, anume lipsa persoanelor competente care să formeze eforiile.

Intervenția lui N.Voinov la art.16, aprobată de deputați, preîntâmpina această dificultate, sugerând lărgirea numărului eligibililor pentru eforii prin includerea membrilor Academiei și ai consiliilor comunale.

Este evident că simpla precizare a categoriilor profesionale care furnizau efori, a căror calitate intelectuală și morală era subînțeleasă, nu putea fi o garanție îndestulătoare pentru legiuitorul preocupat de funcționalitatea reală a proiectului. Acest considerent îi determina pe deputații N.Voinov, C.T.Grigorescu, A.Agioglu, Diamandescu să amendeze articolul 23 în sensul sancționării eforilor care absentau nemotivat de la ședințe. Sumele percepute (câte 10 pentru două absențe nejustificate) se vărsau în fondul școlar al eforiei respective și erau orientate spre amenajarea și dotarea școlilor. Propunerea avea așadar două avantaje principale: pe de o parte contribuia la responsabilizarea eforilor, pe de alta suplimenta veniturile puse la dispoziția învățământului de autoritățile locale și centrale. Cu toate acestea, amendamentul este respins datorită caracterului său abuziv, reliefat de P.Ghica, P.Grădișteanu și Gh.Chițu, convinși de nedreptatea ce s-ar face „unui om căruia-i pretinzi un serviciu gratuit și vii să-i mai impui și o penalitate în cazul când n-ar putea să participe la lucrare”¹⁸.

¹⁷ *Ibidem*, nr.7, ședința din 4 ian.1877 a Adunării Deputaților, pp. 243-244

¹⁸ *Ibidem*, p. 248

Subordonați ideii de restrângere a cheltuielilor, constantă în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, și ideii de diminuare a obligațiilor comunale relative la învățământ, unii deputați nu se sfiesc să intervină avansând propuneri care subminau nu doar serviciul inspecției, dar și procesul educativ. Spre exemplificare, merită amintite amendamentele aparținând lui N.Voinov și N.Fleva. Primul pleda pentru dispariția revizorilor și înlocuirea lor cu cadre didactice „care ar inspira încredere și care din timp în timp să poată face inspecțiunile școlare”¹⁹. Economii realizate prin suprimarea salariilor revizorilor constituiau însă o victorie care pălea în raport cu sacrificiile pe care le presupunea aprobarea propunerii. Este adevărat că profesorilor nu li s-ar fi plătit decât cheltuielile de transport, deoarece se bucurau de onorariu în calitate de dascăli, și că, grație experienței la catedră, ar fi inspectat în cunoștință de cauză școlile, dar controlul școlilor, dată fiind multitudinea de așezăminte de instrucție, nu era o activitate posibil de realizat „din timp în timp” de către persoane angrenate în solicitantul proces de educare a copiilor. Angajarea profesorilor în inspectarea școlilor ar fi generat noi probleme, una, poate cea mai stringentă, semnalând-o P.Grădișteanu care se întreba cine va asigura continuitatea educației elevilor în lipsa dascălului-inspector.

Nici sugestia lui N.Fleva, susținută de I.C.Brătianu, de a se recurge, ca rezultat al destituirii revizorilor, la numirea unui inspector general, întreținut de fiecare județ, nu a fost adoptată. Apariția unui inspector general, aflat la dispoziția eforiei și a consiliului județean, și însărcinat cu verificarea activității pedagogice doar la școlile asupra cărora ar fi planat suspiciuni, nu corespundea nevoii de a avea un corp de control complet, fapt enunțat de P.Grădișteanu, N.Voinov sau Fr.Milescu²⁰.

Proiectul lui Gh.Chițu, discutat pe articole în ședința din 4 ian. 1877 nu a fost votat în formulă integrală, inițial datorită insuficienței numărului deputaților prezenți. La 5 ian. proiectul a fost retras, la presiunea deputaților nemulțumiți de încălcarea procedurii legale de adoptare a unui act legislativ²¹.

Aplecarea lui Gh.Chițu asupra învățământului explică întocmirea și a altor proiecte de lege, precum cel de înființare a școlilor primare model pentru fete, din 1877, potrivit căruia se construiau școli model pe spesele statului, în comuna cea mai populată a județului (art.1,2). Dependente de comune în cea ce incumbă

¹⁹ *Ibidem*, nr. 8, ședința din 4 ian.1877 a Adunării Deputaților, p. 274

²⁰ *Ibidem*, p. 277

²¹ În ședința Adunării Deputaților din 5 ian.1877, ministrul Cultelor își declarase intenția de a organiza o conferință pentru a-i consulta pe profesori și a primi observațiile lor pe marginea proiectului, înainte de dezbateră în Senat a legii eforiilor școlare. În Senat, proiectul ar fi suferit modificările dictate de sugestiile profesorilor și ar fi revenit în noua formă în atenția Camerei Deputaților. („Monitorul oficial”, nr.8, 11/23 ian.1877, p. 280)

întreținerea materială a localului (încălzit, iluminat, reparații) și dotarea cu mobilier, școlile facilitau accesul la educație al orfanelor, fiice de militari, înscrise ca interne (art.3,6). Noile institute școlare, pe lângă formația teoretică, accentuau latura practică a pregătirii elevelor, în acest scop specificându-se prezența unei maistre ce cultiva gustul și înclinația fetelor către activitățile gospodărești (art.5). Greutățile pecuniare de la acea dată, amintite în textul proiectului, amânau cu trei ani concretizarea intenției ministeriale. Începuturile se făceau totuși la 1878, an în care se preconiza fondarea a 11 școli model pentru fete în județele unde se aflau mai multe orfane de militari (art.8)²².

Deoarece proiectul a fost depus într-o perioadă în care economia era un cuvânt de referință, nu este dificil de înțeles motivația respingerii unei inițiative legislative care, prin cheltuielile reclamate de realizarea sa, atenta la distrugerea fragilului echilibru financiar al Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice.

Un proiect de lege relativ la învățământul superior demonstra că această treaptă a instrucției nu a fost omisă de Gh.Chițu, chiar dacă la 1877 se convenise ca din legea pentru numirea profesorilor să fie excluse articolele destinate celei mai înalte instrucții.

Proiectul, față de care își exprimaseră adeziunea D.A.Sturdza, I.Câmpineanu, N.Ionescu, întregea articolul 375 din legea instrucțiunii prin inserarea unui aliniat ce lăsa posibilitatea absolvenților școlii secundare de medicină din București, posesori, pe lângă titlul de doctori, ai diplomei de bacalaureat în științele fizice și naturale, să participe la concursul pentru ocuparea catedrelor vacante de la facultatea de medicină. Studiarea subiectivă a proiectului îi îndemna pe câțiva deputați să refuze acceptarea articolului, invocând fie slaba pregătire oferită de școala secundară de medicină (ex.G.Polizu, decanul Facultății de Medicină), fie inoportunitatea justificării studiilor inferioare, atâta vreme cât frecventarea cursurilor unei facultăți implica existența diplomei de absolvire a cursurilor secundare (ex. N.Furculescu).

Precizările venite din partea ministrului Cultelor și Instrucțiunii Publice clarificau intențiile legiuitorului care încerca să impună perceperea identică a medicilor ce se formaseră în țară sau cu cei specializați în Franța, Italia, Germania. Gh.Chițu conștientizează starea corpului profesoral din medicină, compus din „doctori mai mult bătrâni, care s-au găsit la întemeierea [facultății]”²³ și sporind numărul potențialilor candidați la ocuparea posturilor vacante, dorea să extindă mediul de selecție astfel încât catedrele să revină unor persoane cu certe calități.

²² Direcția Arhivelor Naționale Istorice Centrale (D.A.N.I.C.), fond *Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice (M.C.I.P.)*, ds.110/1877, f.3

²³ „Monitorul oficial”, nr.214, ședința din 26 sept.1878 a Adunării Deputaților, pp. 5440-5441

Un alt argument ce recomanda aprobarea proiectului consta în aceea că articolul se referea exclusiv la absolvenții școlii secundare de medicină din București din anii 1856-1870, deoarece această nu era considerată ca echivalent al liceului din pricina nivelului de predare a științelor fizice și naturale.

Opoziția întâmpinată de proiectul căruia i se imputa că deschide drumul spre cariera didactică universitară unor oameni cu o pregătire de specialitate îndoielnică, a provocat respingerea sa în ședința Camerei din 27 sept. 1878²⁴.

Problemele învățământului superior nu puteau fi soluționate printr-un proiect destinat unei singure facultăți, întregul segment instructiv așteptând să devină subiectul unui act legislativ, după cum menționa în 1877 M. Kogălniceanu într-o moțiune referitoare la Universitatea din Iași. Reputatul om politic semnală aici încălcarea de către profesori a legii compatibilității, „îmbrățișând două cariere și ocupațiuni ce-i pun în imposibilitate de a-și îndeplini misiunea profesorală.” Consecințele, ușor de anticipat, erau „decadența zisului institut de învățământ” și „compromiterea viitorului unei întregi generațiuni”²⁵.

De-a lungul ministeriatului lui Gh. Chițu, învățământul s-a regăsit în dezbaterile parlamentare și cu ocazia stabilirii bugetului pe anul 1877/1878, când s-a decis mărirea cifrei institutoarelor prin separarea clasei I de clasa a II-a la școlile de fete. Măsura se asocia cu hotărârea Consiliului permanent, din 24 mart. 1877, de a contopi clasele III și IV, acolo unde numărul elevelor se situa sub 25²⁶. Se obținea nu atât o creștere semnificativă a proporției cadrelor didactice feminine din învățământul primar, cât, mai cu seamă, degrevarea lor de sarcina sisifică a predării simultane la două dintre cele mai populate clase din învățământul elementar. Trebuie remarcată tentativa de ameliorare a procesului educativ, prin deplasarea comasării claselor de la nivelul celor dintâi, unde învățătoarele își vedeau zădărnicate eforturile din cauza numeroșilor elevi, nedeprinși cu rigorile și disciplina școlare, spre clasele terminale, frecventate de mai puțini școlari. Nu era aceasta o rezolvare ideală a situației, dar, amintindu-ne că totul stătea sub semnul restricțiilor bugetare, se poate afirma că ideea era laudabilă.

Starea materială a corpului profesoral se înscria între aspectele delicate ale domeniului, cu atât mai mult cu cât legea din 1864 cuprindea formulări evazive, iar legea gradației salariilor se lovea de obstacole în aplicarea sa.

În acest context nu apare ca nepotrivită interpelarea deputatului Al. Holban făcută ministrului Instrucțiunii 19 mai 1878. Chestionat în legătură cu transpunerea în practică a legii gradației lefurilor profesorilor, Chițu enumeră dificultățile apărute, arătând că, deși legea din 1865 fixa, prin art. 387, creșterea cu 100% a remunerației primitive, la 1887 sporul salarial era de circa 20% datorită sumei reduse alocată acestui scop de ministrul de finanțe prin buget. Se ajungea

²⁴ *Ibidem*, nr. 215, ședința din 28 sept. 1878 a Adunării Deputaților, pp. 5465-5466

²⁵ *Ibidem*, nr. 75, ședința din 4 febr. 1877 a Senatului, p. 2292

²⁶ D.A.N.I.C. fond M.C.I.P., ds. 3492/1877, f. 63-64, 70

așadar ca un profesor cu un salariu lunar de 300 lei, să primească în urma recompensării nu 600 lei, conform legii din 1865, ci 360 lei. O altă greutate rezida în accepțiunea dată salariului primitiv, în funcție de care se opera gradația. Se vehiculau variante diverse, care urmăreau ca bugetul să nu fie încărcat prea mult prin plata sumelor corespunzătoare gradațiilor. Astfel, remunerația primitivă era asimilată salariilor practicate la 1865 sau se identifica cu salariul primit de dascăl la angajare. Varianta propusă de Chițu, spre satisfacția lui Holban, era cea a considerării ca remunerație primitivă a salariului dobândit în anul anterior gradației. Soluția sa elimina laborioasa cercetare a salariilor primite inițial de profesorii care activau de zeci de ani, cercetare subminată de lipsa de organizare a serviciului de arhivă. O specificare se impune în sensul că legea nu se aplica învățătorilor, căroră li se dublaseră salariile cu un an înainte²⁷.

Imaginea activității lui Gh.Chițu nu ar fi completă fără menționarea regulamentelor școlare elaborate în vremea sa (ex. Regulamentul pentru igiena internatelor și internilor de ambe sexe, dependente de Ministerul Cultelor, din 30 mart.1877 și Regulamentul pentru învățătura lucrului de mână în școlile primare de fete, decretat la 22 mart.1878)²⁸, precum și a circularilor avansate directorilor de școli, revizorilor și prefecților, prin care fie se solicita supravegherea reprezentanților autorităților locale în legătură cu efectuarea reparațiilor, a dotării materiale a școlilor, fie se sugerau măsuri pentru a ridica calitatea instrucției²⁹.

Obiectivul prioritar în învățământul primar era, așa cum reiese din circulara adresată directorilor de școli la 1877, de a înlătura „procedurile nechibzuite” ce persistau, făcând ca „atunci când termină clasele primare, deși au învățat poate multe, să nu dispună de nici una cu siguranță, iar după un timp, mai ales dacă nu-și urmează cursul mai departe, toate aceste cunoștințe intră în neantul uitării”³⁰.

Ideea unei abordări moderne a învățământului, opusă celei tradiționale, o localizăm în discursul rostit de Carol I la serbarea de premiere din 1 iul.1881, unde își exprimă convingerea că „prin o schimbare de metodă, adică deșteptând puterea intelectuală și mai ales facultatea de a judeca a școlarilor, se poate obține un însemnat rezultat fiindcă numai prin exercițiul memoriei se slăbesc celelalte facultăți, care se cer să fie dezvoltate în mod armonios și se uită mai târziu ce s-a învățat cu multă osteneală. Învățătura astfel variată pentru școlari va fi o raționare științifică și va ascuti mintea fiecăruia”³¹.

²⁷ „Monitorul oficial”, nr. 111, ședința din 19 mai 1878 a Adunării Deputaților, pp. 3053-3054

²⁸ *Ibidem*, nr. 75, 5/17 apr.1877, pp. 2288-2289; nr. 67, 23 martie/4 apr.1878, pp. 1913-1914

²⁹ *Ibidem*, nr. 130, 10/22 iun.187, pp. 3743-3744; nr.170, 3/15 aug.1878, pp. 4552-4553; v. și D.A.N.I.C. fond M.C.I.P., dos. 3497/1877, f. 115

³⁰ D.A.N.I.C. fond M.C.I.P., ds. 87/1877, f. 74,77

³¹ STURDZA,D.A., *Regele Carol I și instrucțiunea publică. Cuvântarea din 10 mai 1903*, București, p. 7

Se observă că formularea idealului educațional devansa posibilitățile reale ale țării de a anula deficiențele sistemului. Respectarea obligativității învățământului primar, înmulțirea școlilor pentru a se lărgi accesul la instrucție, diversificarea așezămintelor școlare, regândirea programelor potrivit cerințelor societății și opiniilor educative ale epocii, accentuarea rolului metodelor active de predare, constituirea unui corp didactic capabil să se adapteze rapid noutăților din domeniu, erau doar câteva deziderate pe care miniștrii Cultelor și Instrucțiunii Publice s-au străduit să le împlinească.

G.Cantilli, ministru al Instrucțiunii între 25 nov.1878-10 iul.1879, se numără printre cei care au încercat să fructifice deținerea, fie și pentru scurtă vreme, a portofoliului. Cantilli luase contact cu sistemul de învățământ ca profesor de drept și procedură penală la Universitatea din București, catedră pe care o deține în intervalul 1865-1901³².

Prezența sa în fruntea ministerului se evidențiază prin dorința de a-și pune priceperea didactică în serviciul dezideratelor expuse anterior. Astfel, pătruns de utilitatea proiectului de lege ce statua numirea profesorilor secundari, inițiat la 1877 de Gh.Chițu, susține reluarea dezbaterii lui în Parlament.

Cantilli și-a legat însă numele și de realizări proprii precum legea pentru modificarea articolului 216 din legea instrucțiunii publice, intrată în atenția deputaților la 31 ian.1879 și a senatorilor la 19 febr.1879³³. Proiectul, redus la un articol, făcea referire la școlile de comerț. Programa, corespunzătoare celor 5 ani de studiu, era dominată de predarea limbilor străine (franceză, germană, italiană, greacă), indispensabile unei bune desfășurări a activității comerciale, și de materiile ce trebuiau să-i formeze din punct de vedere teoretic și să-i apropie pe absolvenți de imaginea negustorului de succes (de ex. geografie, statistică, matematică, contabilitate și cursul mărfurilor, drept administrativ și comercial, economie politică, chestiuni de finanțe, modificările aplicate la studiul mărfurilor și descoperirea falsurilor etc.).

Diversificarea obiectelor de studiu specifice profilului școlii era un element în formarea adecvată a tinerilor ce se dedicau acestei cariere, ceea ce ar fi permis în timp înlăturarea monopolului profesional deținut de comercianții străini în unele zone ale țării. Deopotrivă de importantă era și accentuarea pregătirii practice, fără de care noua orientare dată învățământului comercial rămânea literă moartă. Acest segment implica alte bariere, căci puține erau institutele de credit aflate în posesia statului sau a particularilor români, unde elevii se puteau obișnui cu detaliile viitoarei meserii.

³² MAMINA,I., BULEI,I., *Guverne și guvernanți (1866-1916)*, București, 1994, p. 177

³³ „Monitorul oficial”, nr. 42, ședința din 19 febr.1879 a Senatului, pp. 1089-1090

Totuși, beneficiile legii erau evidente, depunerea ei în Parlament nefiind boicotată, proiectul fiind adoptat în Adunarea Deputaților la 31 ian.1879, cu 67 voturi pentru, contra a 2, iar în Senat, la 19 febr.1879, cu 35 voturi pentru și 2 contra³⁴.

Preocupat, ca și predecesorii săi, de rezultatele instrucției, G.Cantilli sesizează că metodele pedagogice moderne, pentru a-și releva eficacitatea, trebuie secondate de mijloace didactice. Întărind o asemenea părere, legea pentru dotarea școlilor primare din 1879 autoriza ministerul să programeze o licitație pentru a confecționa la un preț cât mai mic 2.000 tabele de intuiție. Acestea erau necesare claselor I și II din școlile primare pentru ilustrarea explicațiilor ce înlesneau asimilarea noțiunilor de către elevii debutanți, tabelele se achitau în termen de 4 ani din sumele rezervate în buget înzestrării școlilor elementare.

Semnalaarea legii este oportună nu din pricina impactului avut, deoarece comanda celor 2.000 de tabele explicative nu acoperea cererea de materiale didactice, cât pentru a pune în lumină preocuparea consecventă a oamenilor de școală de a completa inventarul instituțiilor de educație, prin apelul la veniturile statului sau ale persoanelor private.

Un alt aspect ce obstrucționa funcționarea actului didactic la parametri normali îl înfățișează deputaților institutorii bucureșteni, deranjați că nu se soluționase fără echivoc salarizarea servitorilor din școli. În aparență minoră, problema aceasta crease neajunsuri substanțiale. La 1873, prin decizie ministerială se suspendase retribuirea de la buget a servitorilor, ei fiind plasați în sarcina comunelor deja împovărate de datoriile către învățământ. Consecința era refuzul comunelor de a se conforma unei decizii abuzive ce încălca articolul 42 din legea instrucțiunii, iar pentru servitori a însemnat fie concedierea, fie păstrarea la școală pe cheltuiala cadrelor didactice. Situația amenința să degenereze, fiindcă institutorii, ei înșiși prost remunerați, nu puteau susține la nesfârșit efortul financiar, iar acolo unde servitorii fuseseră disponibilizați, igiena și curățenia riscau să devină de domeniul trecutului. Dimensiunea reală a problemei este creionată de adresele revizorilor, care raportau că „prima condiție pentru conservarea sănătății este curățenia. Tocmai această condiție văd de câțva timp, că a început să dispară de pe la școlile primare publice din Capitală. Cauza, îmi spun directorii, provine din suprimarea servitorului. Unele școli prezintă un aspect mai hidos decât se poate închipui”³⁵. Cum lipsa servitorilor coincidea cu instalarea mizeriei și apariția unor focare cu potențial infecțios, se convine ca, până la reglementarea situației, personalul de întreținere să fie retribuit de institutori cu promisiunea ca aceștia să fie despăgubiți imediat ce se vor găsi resurse bănești.

³⁴ *Ibidem*, nr.79, ședința din 24martie. 1879 a Senatului, p. 2051

³⁵ D.A.N.I.C. fond *M.C.I.P.*, ds. 43/1873, f.3,5

Reclamația din 1879 decurgea din nerespectarea promisiunii, deși încă din aprilie 1875 servitorii fuseseră trecuți în sarcina primăriilor.

Problema, departe de a se cantona la nivelul Capitalei, era comună întregii țări, după cum afirma A.Vizanti³⁶, dar constrângerile financiare și durata limitată a mandatului, l-au forțat pe G.Cantilli să plaseze răspunderea eradicării ei altor miniștri.

Conștient că solicitările domeniului pe care îl administra depășeau puterea de reacție a statului, el încuraja orice inițiativă particulară salutară pentru învățământ, iar la 6 iun.1879 contrasemna decretul de aprobare a statutelor Societății corpului didactic din România. Reunind toate cadrele didactice ale țării, Societatea își trasa ca obiective: strângerea relațiilor dintre membrii corpului profesoral, ameliorarea procedurilor pedagogice și stimularea activității în toate ramurile de învățământ, intensificarea supravegherii cadrelor didactice, dotarea școlilor cu materialul didactic și cu localuri potrivite normelor igienice, deschiderea unui fond pentru întreținerea membrilor fără resurse și pentru familiile lor, fond alimentat din contribuțiile membrilor și donații (art.3).

Căile de fructificare a scopurilor nu erau originale, fapt ce nu împieta asupra nobleței ideilor, prilejuindu-se discuții despre chestiuni relative la învățământ, organizarea de conferințe cu subiect științific și pedagogic, colectarea contribuțiilor lunare, plătite în funcție de onorariu, tipărirea unei publicații unde să apară lucrările societății, dări de seamă despre mersul educației, dizertațiile din timpul conferințelor, cursuri și articole ale componentilor asociației³⁷.

Societatea își conjuga eforturile cu cele ale oficialităților din învățământ, militând pentru un sistem educațional din care să dispară inventarele materiale incomplete, lacunele din pregătirea dascălilor, clivajul dintre treptele de educație. Se propunea, în schimb, închegarea unui for al pedagogilor, care, sub semnul armoniei și al efervescenței intelectuale, să elimine slăbiciunile sistemului.

Deși cadru didactic în învățământul superior, Cantilli s-a aplecat cu precădere asupra instrucțiunii primare, implicându-se în procurarea materialelor didactice, în rambursarea banilor atribuiți servitorilor, sau în avizarea normelor incluse în *Regulamentul de ordine și disciplină pentru școlile primare urbane de ambe sexe* din 11 iun.1879. Regulamentul viza prin cele 76 de articole aspecte precum: definitivarea structurii anului școlar, ceremonia deschiderii școlilor, administrarea elevilor, datoriile institutorilor și directorilor de școli, penalitățile și recompensele pentru elevi, desfășurarea examenelor în ciclul primar, premiarea școlarilor și promovarea lor într-o clasă superioară³⁸.

³⁶ „Monitorul oficial”, nr.27, ședința din 3 febr.1879 a Adunării Deputaților, p. 618

³⁷ *Ibidem*, nr.132, 12/24 iun.1879, pp. 3226-3228

³⁸ *Ibidem*, nr.143, 24 iun./6 iul.1879, pp. 3497-3500

Regulamentul lui Cantilli era întregit de *Regulamentul de ordine și disciplină pentru școlile primare rurale de ambe sexe*, întocmit în vremea ministeriatului doctorului N.Kretzulescu. Regulamentul pentru școlile rurale se subordona aceleiași scheme, diferențe sensibile apărând doar în privința duratei anului școlar, care debuta la orașe la 15 august, iar la sate la 15 septembrie³⁹ și se încheia la sfârșitul lunii iunie. Explicația consta în dorința aplicării efective a principiului obligativității, dificil de respectat în cazul unei structuri unitare a anului școlar, căci sătenii nu se lipseau la treburile câmpului de forța de muncă a copiilor.

Interesantă este menținerea prin acest regulament a monitorilor, fapt ce indica existența unui număr mic de dascăli, de aici și nevoia unor ajutoare pentru desfășurarea procesului educațional. Selectați dintre elevii silitori, mai avansați ca învățătură, monitorii vegheau ca ordinea să fie păstrată în clasă, controlau temele colegilor, îi ascultau la lecții și, în absența institutorului, coordonau activitatea didactică a zilei. Dezavantajele utilizării lor recomandau în acea perioadă renunțarea la serviciile pe care le aduceau, deoarece erau potriviți metodei lancasteriene sau monitoriale, bazată pe memorare și repetarea continuă a cunoștințelor, metodă în contradicție cu învățământul intuitiv, sprijinit de oamenii de școală adepți ai reformelor.

Împrumutarea ideilor nu era o noutate. O întâlnim la Regulamentul pentru școlile primare rurale sau la proiectul de lege pentru agregăți, depus în Senat la 13 dec.1879, care era tributar aceleiași practici. Ideea o enunțase Gh.Chițu și se rezuma la cooptarea în învățământul universitar a unor persoane capabile, lipsite de titluri academice. Se aveau în vedere personalități precum Al.Odobescu, N.Ionescu etc.

Proiectul a fost prezentat de fostul ministru al Cultelor, Al.Orăscu care, în expunerea de motive afirma următoarele: „A susține că facultățile pot să se dezvolte și să-și ia locul înalt ce ocupă în cultura științei, este a crede că pentru a fi profesor de facultate este de ajuns un titlu academic și a avea în minte destul de proaspete cunoștințe cu care să se satisfacă, grație unei memorii bine dotate, la întrebările unui juriu. Concursul nu poate da nici o garanție de ce va fi candidatul devenind profesor, și care va fi aptitudinea lui didactică. În fața unui asemenea inconvenient, să nu fie oare destul de simțită la noi necesitatea creării instituțiunei docenților sau a agregăților, care, printr-o practică a cursurilor, să se prepare la cariera profesorilor de facultate?”⁴⁰

Agregații proveneau din rândul: licențiaților sau doctorilor care, râvnind la o carieră universitară, treceau un concurs înaintea consiliului profesoral al facultății; al licențiaților sau doctorilor ce predaseră la facultate cursuri gratuite, însumând

³⁹ *Ibidem*, nr.282, 15/27 dec.1879, pp. 7928-7933

⁴⁰ *Ibidem*, ședința din 13 dec. 1879 a Senatului, p. 7933

cel puțin 100 lecții de-a lungul a minim 3 ani și autorilor unor lucrări de referință în domeniu.

Titlul de agregat era unul onorific, cursurile predate nefiind remunerate, dar implicând responsabilități legate de buna derulare a activității didactice a instituției. Agregatii erau preferați ca suplinitori ai catedrelor vacante ori ai profesorilor absenți; făceau parte din comisiile și juriile examinatoare, cu aceleași drepturi și obligații ca și profesorii titulari și onorifici, precum și din consiliul facultății cu vot deliberativ. La 6 ani de la numirea prin concurs ca agregati, puteau să candideze pentru titularizarea pe un loc vacant. Proiectul lăsa la latitudinea facultăților stabilirea numărului de agregati în raport de numărul de cadre didactice și de studenți ai fiecărui institut (art.12)⁴¹. Proiectul a fost sprijinit de senatorii Gh.Manu, N.Kretzlescu, Em.Severin, care evidențiau laturile pozitive ale creării agregatilor, cea mai însemnată constând în rolul „de a forma persoane care să devină buni profesori cu timpul, căci un profesor nu se formează într-o zi, într-o săptămână sau într-o lună, ci trebuie mai multă aplicație și o continuă ocupație ca să devină un bun profesor”.

Alt argument care îl determina pe Em.Severin să militeze pentru introducerea în învățământul superior românesc a unei instituții ce fusese experimentată în țări precum Franța și Germania, era acoperirea lacunei înregistrată de facultățile mai populate în perioada examenelor când se resimțea insuficiența profesorilor.

Senatorii Gh.Manu și N.Kretzulescu insistau pentru extinderea drepturilor agregatilor în sensul numirii ca titulari după supunerea la concurs sau în sensul aprecierii experienței acumulate în cei 3 ani de predare a cursurilor, ceea ce coincidea cu scutirea înscrierii la concurs.

Obiecții prezintă P.Grădișteanu, deranjat de accentul pus pe asimilarea agregatilor cu suplinitorii profesorilor, fapt ce ar fi dus la deteriorarea calității corpului profesoral ca urmare a optării pentru agregatii ce predau fără plată, în locul profesorilor titulari cu salarii avansate de la buget.

Semnalul tras de P.Grădișteanu a fost perceput și de alți senatori, decizând, în ultimă instanță soarta proiectului care, deși votat pe articole, este respins pe ansamblu cu 20 de voturi contra a 14 voturi pozitive, la 14 de.1879⁴².

Dezaprobat în vremea lui N.Kretzulescu, proiectul de lege pentru agregati a fost reluat în perioada ministeriatului lui V.A.Urechia, dovadă că, deși nu convingese la 1879, avantajele sale existau, agregatii formând o pepinieră de viitori profesori și un debușeu pentru acoperirea, până la organizarea concursului, a catedrelor vacante.

⁴¹ *Ibidem*, pp. 7928-7929

⁴² *Ibidem*, ședința din 14 dec 1879 a Senatului, pp. 7956-7961

Sucesiunea la conducerea Ministerului Instrucțiunii îi revine lui V.Boerescu, ministru interimar între 22 ian.-19 iul.1880. Deținător al portofoliului Cultelor de 3 ori, Boerescu, înzestrat cu un real talent oratoric, se impusese ca profesor al Facultății de Drept din București din 1859, funcție completată cu cele de rector al Universității (martie1871) și decan al Facultății de Drept din Capitală (oct.1873)⁴³.

Meteoritul popas în fruntea Instrucțiunii Publice nu i-a lăsat răgaz de a orienta învățământul conform propriei viziuni, iar mandatul de ministru al Afacerilor Străine l-a lipsit de posibilitatea concentrării depline asupra sistemului educațional. Așadar, nu surprinde inexistența inițiativelor legislative și limitarea rezultatelor ministeriatului său la eliberarea decretului din 4 iun.1880 pentru modificarea articolelor 37 și 38 din Regulamentul de ordine și disciplină al liceelor și gimnaziilor, prin care se stabileau criteriile calculării mediilor finale și generale⁴⁴, ori la întocmirea Regulamentului pentru portul învățătoarelor și institutoarelor de orice grad, din 4 apr.1880.

Pornind de la premisa că luxul este cauza ruinării chiar în familiile cele mai înstărite și sursa viciilor, V.Boerescu însoțea regulamentul de instrucțiuni ce descriau detaliat vestimentația potrivită unei dăscălițe, sugerându-se o uniformă compusă din: „rochie cenușie sau neagră de ață sau lână, cu talia de forma unui palton încheiat până la gât, cu mâneci lungi, strâmte și garnisite cu o manșetă de aceeași stofă și culoare de 5 cm lată, iar la poale un tiv creț de 25 cm; gulerul și mâneca albe, simple sau brodate; cravata neagră de mătase, fără garnituri; pălăria, iarna neagră, iar vara de paie, garnisită cât se poate mai simplu”⁴⁵. Instrucțiunile continuau în aceeași manieră și se încheiau cu laconicul avertisment al „pedepsirii conform prevederilor legii instrucțiunii” a oricăror abateri de la regulament.

Este greu de crezut că institutoarele ar fi renunțat cu ușurință la obiceiul de a fi în ton cu capriciile modei, după cum este dificil a crede că un asemenea regulament devenise o cerință stringentă a vremii. Cazuri precum cele semnalate de inspectoarea școlilor de fete din Capitală, Constanța Dunca, referitoare la identificarea între institutoare a unora ce nu ofereau, prin ținuta abordată, un exemplu pozitiv tinerelor eleve al căror gust estetic erau chemate să îl cultive, sunt excepții. De altfel, nu toate institutoarele beneficiau de pe urma averilor familiei sau soților, iar salariile nu erau îndestulătoare pentru a permite extravagante vestimentare.

⁴³ MAMINA,I., BULEI,I., *op.cit.*, p. 168

⁴⁴ „Monitorul oficial”, nr.126, 6/18 iun.1880, p. 3565

⁴⁵ *Ibidem*, nr.84, 10/22 apr.1880, p. 2586-2587

2. V.Conta și proiectul său de reformă a învățământului (1880-1881)

După repetate tentative de a atribui portofoliul Cultelor unor persoane capabile să dea țării un proiect de lege care să reformeze învățământul astfel încât să corespundă viziunii liberale asupra școlii, unde „nu trebuie să se învețe numai carte, ci acolo să se facă și educațiune națională și morală”, să se deprindă onestitatea în afaceri și dorința pentru un trai bun⁴⁶, I.C.Brătianu încredințează ministerul lui V.Conta. Acesta studiasse în Belgia, obținuse doctoratul în drept și, la întoarcerea în țară, îmbrățișase cariera didactică, ca profesor de drept la Facultatea de Drept din Iași. Deși se lansase în viața politică la 1879 ca deputat, un an mai târziu, la 1880, primea sarcina administrării învățământului, calitățile indubitabile, creditul și simpatia lui Brătianu constituind atuuri determinante.

Acceptând postul de ministru, Conta își motivase opțiunea astfel: „Trebuie să primesc, căci eu nu fac politică din ambiția de a parveni, ci la mine politica e un mijloc de a aduce mai repede îmbunătățiri mulțimii”⁴⁷. Venirea lui Conta la Ministerul Cultelor, în 20 iul.1880, a stârnit murmurul unor membri cu state vechi în P.N.L., care solicitaseră portofoliul respectiv. Delicată era numirea lui Conta și datorită constituției bolnăvicioase, dar și din cauza reputației tatălui său, preot, oprit la acea dată de la exercițiul profesiei de către consistoriul Mitropoliei ieșene.

Perspectiva imposibilității fizice ce l-ar fi împiedicat să se achite de obiectivul reformării învățământului și eventuala interpretare a atragerii în guvern drept o sfidare a autorității bisericii, au fost surmontate de I.C.Brătianu. Așteptările președintelui Consiliului de miniștri au fost răsplătite printr-un amplu proiect de lege asupra instrucțiunii publice și private ale cărui 245 articole le elaborase V.Conta în mai puțin de o lună.

Proiectul, așa cum reiese din expunerea de motive, remedia inconvenientele legii de la 1864. Între acestea ministrul Instrucțiunii Publice enumera: administrația defectuoasă ce rezida în lipsa inspectorilor generali, autorități indispensabile, și prezența inutilă a altora (Consiliul general și cel permanent); existența unui control inefficient al corpului didactic, așa încât „îndeplinirea datoriilor este lăsată mai mult la conștiința învățătorilor”; perimarea structurii organizatorice a școlii, în opoziție cu cerințele timpului, cu starea economică, socială și culturală a țării; omisiunea precizării unei game variate de așezăminte în concordanță cu idealul educațional al societății⁴⁸.

⁴⁶ STAN, A., IOSA, M., *Liberalismul politic în România dela origini până la 1918*, București, 1996, p. 194

⁴⁷ GEORGESCU, T., BĂLDESCU, E., *Ciitori de școală românească (secolul al XIX-lea)*, București, 1971, p. 248

⁴⁸ *Ibidem*, pp. 135-144

Impresionantul cuprins al proiectului beneficia de o împărțire logică, care facilitează descoperirea aspectelor tratate, și anume: administrația generală și locală, clasificarea și numirea în posturi a învățătorilor, datoriile și drepturile cadrelor didactice, prezentarea tipurilor de școli, administrarea școlilor confesionale și a celor private, reglementarea echivalării diplomelor și a acordării burselor.

Proiectul de lege fusese conceput în jurul câtorva principii: garantarea poziției învățătorilor și implementarea unui control mai vigilent; stabilirea salariului în funcție de numărul de ore; fixarea timpului de lucru printr-un maxim și un minim; intensificarea pregătirii practice; acordarea de sporuri salariale pe categorii de vechime, putându-se ajunge chiar la dublarea salariului.

O privire mai atentă asupra proiectului prilejuiește schițarea particularităților sale. Se constată astfel dizolvarea Consiliului general și a Consiliului permanent, față de care Conta luase atitudine acuzând suprapunerea atribuțiilor lor. În locul organelor menționate se constituia un Consiliu superior cu caracter reprezentativ, cei 12 membri aparținând tuturor gradelor de instrucție (art.3). Consiliul juca rol de instanță judecătorească pentru cadrele didactice definitive, dar și de autoritate ce modifica cu avizul ministrului programele școlare și tria cele mai valoroase manuale întocmite în condițiile prescrise de el. Consiliul participa la administrarea sistemului instructiv-educativ prin sfătuirea ministrului în realizarea regulamentelor, numirea directorilor de școli secundare, transferarea dascălilor, deschiderea școlilor private, numirea comisiilor examinatoare. Prin trasarea mai clară a sarcinilor consiliului superior se accentuau preocupările școlare și scădea importanța celor administrative care sufocaseră defunctele consilii.

Un element novator al proiectului de lege este sesizabil la nivelul serviciului de inspecție, acum apărând 3 inspectori generali care supervizau: primul, evoluția școlilor primare; al doilea școlile normale, seminariile, gimnaziile, liceele și universitățile; al treilea școlile de meserii, cele reale și de arte frumoase (art.7). Superiori ierarhic revizorilor, inspectori generali erau foști directori de școli secundare sau profesori universitari și făceau parte din consiliu. Misiunea lor nu se limita la efectuarea inspecțiilor și raportarea lor, ci implica deopotrivă sancționarea cadrelor didactice culpabile, recomandarea suplinitorilor și urmărirea publicării posturilor vacante (art.8). Proiectul includea, ca un cōrolar la activitatea inspectorilor generali, existența unui control facultativ al autorităților comunale și existența revizorilor, delegați cu vizitarea școlilor și raportarea situației constatate. Relevantă pentru funcționarea unui corp de inspecție eficient era și alegerea revizorilor dintre directori de școli normale sau de gimnazii, funcții ce le confereau competența de a supraveghea procesul educativ și de a-l corecta.

Controlul facultativ, valabil pentru toate școlile cu excepția facultăților, îl exercitau primarul și persoanele desemnate de Consiliul comunal, comitetul de

binefacere din localitate sau reprezentanții părinților și ai tutorilor ce aveau copii într-o anumită școală (art.27).

Structurarea sistemului de învățământ public corespundea unei scheme care introducea gradele ca substitut al treptelor, celor 4 grade corespunzându-le: școlile primare și de meserii pentru gradul I; gimnaziile, școlile normale și seminariile inferioare – pentru gradul II; liceele, școlile reale, școlile de arte frumoase și seminariile superioare – gradul III; facultățile și școlile asimilate lor – gradul IV. Schema se aplica și corpului didactic, pe care proiectul lui Conta îl separa în 5 categorii, și anume: învățători și institutori pentru școlile primare și școlile de meserii; profesori secundari și cei de la școlile de gradul II și III; profesori universitari; maiștri care predau artele industriale sau învățăturile accesorii (gimnastică, desen, muzică); maiștri – profesori de arte frumoase care predau în școlile speciale pentru aceste arte (art.28).

O altă diferențiere a cadrelor didactice era dată de calitatea în care era ocupat postul, ca titular sau suplinitor, ultimul statut, dobândit prin trecerea unui concurs în fața comisiei examinatoare, atrăgând după sine o mai mare stabilitate la catedră. Prezentarea la concursul ce decidea debutul în cariera pedagogică era condiționată de încadrarea candidatului în anumite limite de vârstă (17 ani pentru fete și 18 ani pentru tinerii ce concureau pentru învățământul primar; 21 de ani pentru instrucția secundară; 25 de ani pentru învățământul universitar), religie (ortodoxă sau catolică), naționalitate (română), studii (în învățământul primar se pretindea absolvirea școlii normale primare, a seminarului inferior sau a gimnaziului de fete; în învățământul secundar se cerea absolvirea școlii normale superioare ori posesia diplomei de licențiat sau doctor în materia respectivă și frecventarea cursurilor universitare de metodică și pedagogie; în instrucția superioară se impunea deținerea diplomei de doctor în știința respectivă sau a celei de licențiat pentru persoanele ce studiaseră în țară înainte de promulgarea legii).

În comparație cu legea din 1864 care cuprindea sumare pretenții referitoare la nivelul pregătirii profesionale a viitorilor dascăli, proiectul din 1880 se mula pe opinia îmbunătățirii corpului didactic prin elevarea ștachetei la începutul carierei. Rigurozitatea sporită a concursurilor nu era o pretenție absurdă, fără acoperire, fiind justificată prin stabilirea unei rețele de școli normale menite a da învățământului cadre didactice preparate corespunzător din punct de vedere al specializării pe un anumit obiect de studiu și al însușirii preceptelor pedagogice și metodice.

Școlile normale primare, așezate în capitalele de județ, „acolo unde se va simți trebuință și unde nu vor fi seminariile inferioare”, ofereau viitorilor învățători și institutori o educație comparabilă cu cea gimnazială, întregită însă cu informații pedagogice, de economie politică și drept, agronomie, horticultură și creșterea vitelor, igienă, medicină populară și religie. Inserarea în programă a studiilor cu aplicabilitate în spațiul rural nu era întâmplătoare, deoarece în școlile normale

primare aveau prioritate fiii de săteni, care, la finalizarea celor 4 ani, se întorceau în mediul de proveniență unde, de altfel, se resimțea o acută lipsă a dascălilor.

Pentru a nu prejudicia mersul școlilor normale, statul preluase integral cheltuielile acestor institute-internat, nelăsându-le în voia autorităților comunale, interesate în general să se sustragă obligațiilor școlare.

Absolvenților de gimnaziu doritori a activa în învățământul secundar le erau rezervate ca instituții de formare, școli normale superioare, atașate facultăților din cele două centre universitare.

O altă prevedere deosebită era cea a normelor didactice în funcție de care se stabilea onorariul profesorilor. Normele variau de la o treaptă la alta, scăzând pe măsură ce informațiile comunicate cursanților deveneau mai complexe astfel, în învățământul elementar norma era de 18-24 ore pe săptămână, în cel secundar de 12-18 ore, iar în cel superior de 4-6 ore. Salutară era și posibilitatea oferită dascălilor de a-și rotunji veniturile prin îndeplinirea mai multor funcții, fie de consilieri comunali sau județeni, de senatori, deputați sau miniștri, fie de profesori la alte școli; această concesie reprezenta o deschidere în comparație cu legea din 1865 care interzicea cadrelor didactice să activeze în alte funcții în primii 9 ani de carieră, sub cuvântul incompatibilității profesionale.

Întreținerea școlilor era asumată în totalitate de comune, în cazul așezămintelor primare rurale și urbane, de județe pentru școlile primare-aziluri și cele de meserii, de stat pentru restul școlilor. Experiența trecutului, când comunele sărace se eschivau de la îngrijirea școlilor, dar și proiectele de lege anterioare care sporeau îndatoririle comunelor fără a se preocupa de mărimea veniturilor lor, îl impulsiau pe V. Conta să găsească pentru comune resurse financiare destinate în exclusivitate învățământului, și anume: în comunele urbane, perceperea a maxim două zecimi comunale asupra impozitelor, iar în cele rurale, arendarea monopolului comerțului de cârciumă (art.88)⁴⁹.

O asemenea soluție era de dorit în locul surogatelor aplicate până atunci care presupuneau noi taxe asupra populației, ceea ce sporea reticența față de educație. Elocventă este înfățișarea situației de către T.Maiorescu, acesta afirmând în ședința Camerei din 2 iun.1878: „Drepturile comunei sunt: școală să-și clădească, spital să-și facă, biserică să țină. Adică să dea fără să i se dea ceva în loc. Credeți că sunt mulți țărani care să zică: aide că voim noi să plătim școală și biserică și celelalte? Să nu ne facem iluzii; în practică este foarte greu țăranului de a plăti tot ce-i cerem noi”⁵⁰.

⁴⁹ *Ibidem*, pp. 155-169

⁵⁰ MAIORESCU, T., *Discursuri parlamentare cu priviri asupra dezvoltării politice a României sub domnia lui Carol I*, vol. II (1876-1881), București, 1897, p. 168

Sub influența proiectului lui Chr.Tell din 1872 care diviza învățământul primar în elementar și superior, proiectul analizat identifica 2 grade de instrucție primară, inferioară și superioară. Cea inferioară implica predarea unor cunoștințe elementare de scris-citit, geografie și istorie, morală, religie și igienă, științele naturii, muzică și gimnastică, împărțășite elevilor de-a lungul a 2 ani. Gradul superior dezvolta materiile din cursul anterior pe parcursul a 2 ani la orașe și 3 la sate. Diferența, departe de a fi o măsură discriminatorie, egaliza timpul petrecut în școală de elevii din mediul rural pentru care anul școlar începea mai târziu. În schimb, sancționabilă este decizia ca la școlile primare urbane cursul să fie complet, în vreme ce doar comunele rurale cu minim 3.000 de locuitori aveau ambele cursuri, pentru celelalte prevăzându-se numai cursul inferior⁵¹. Se neglija așadar principiul educației primare egale pentru toți cetățenii țării.

O noutate adusă de proiect se referea la experimentarea rotației institutorilor din școlile urbane, ceea ce însemna că elevii nu mai schimbau anual dascălul, ci învățau cu același educator până la finele ciclului primar. Ideea era pozitivă, înlăturându-se oarecum rutina ce se instala cu repeziciune în cazul dascălului forțat să predea până la pensionare doar cunoștințele corespunzătoare unei clase și încuraja eforturile de perfecționare. Nu este de neglijat nici asigurarea confortului psihic al elevilor care nu mai trebuiau să se confrunte în fiecare an cu un nou institutor, cu pretențiile, stilul și metodele sale de predare.

Orientarea practică a școlilor, atât de des invocată în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, se dădea învățământului încă de la primul grad de instrucție în mediul rural, elevii fiind inițiați în efectuarea lucrărilor agricole de către învățătorul aflat în posesia unui teren comunal ce servea ca model sătenilor (art.114). Transpunerea în fapte a acestei orientări nu se oprea aici, demn de menționat fiind angajamentul inaugurării cât mai multor școli de meserii al căror profil îl dictaseră cerințele economice. La orașe, școlile de meserii pentru băieți se axau pe învățarea unor meșteșuguri ca sculptura în lemn, tinichigerie, croitorie fină, cismărie, iar cele pentru fete se concentrau pe croitoria fină feminină, rufărie, broderie națională, realizarea florilor artificiale. Profilul economic zonal se respecta și în școlile de meserii rurale, unde băieții se pregăteau pentru practicarea căruțării, potcovăriei, fierăriei, olăriei, cismăriei (art.130).

Înființarea pentru început a câte 3 școli de meserii în fiecare județ, 2 în capitala județului (una pentru băieți și alta pentru fete) și o școală într-un sat era un indiciu al intenției de a atrage populația activă spre practicarea meșteșugurilor, fapt ce decurgea din modificarea datelor economice ale țării.

Agricultura rămânea principala ramură economică, dar de ea atârna un însemnat balast ce consta în productivitatea scăzută, ineficiența tehnicilor și

⁵¹ *L'enseignement public en Roumanie*, București, 1900, pp. 38-39

utilajelor, dezechilibrul balanței cerere-ofertă de pământ și în raporturile dintre proprietari/arendași și țărani. Nemulțumirea latentă din lumea satului, apărută pe fondul perpetuării problemelor enumerate, putea să se intensifice oricând s-ar fi adăugat câteva elemente conjuncturale.

Veniturile câștigate de pe urma meșteșugurilor și perspectiva ameliorării traiului și poziției sociale erau considerente suficient de puternice pentru ca sătenii, laolaltă cu orășenii, să nu refuze copiilor o pregătire profesională, mai ales la orașe unde viața economică mai intensă sporea șansele întreținerii familiei din practicarea meseriei.

Impedimentul financiar fusese anulat de proiect, deschizându-se copiilor săraci accesul la școlile de meserii care, pe lângă externi solvenți, primeau elevi interni, subvenționați de județ (art.132). Mai mult chiar, celor merituoși li se facilita debutul ca meșteșugari prin acordarea unei prime de instalare, totul în numele ideii de impulsională a activității meșteșugărești și de fabricare a unor produse competitive.

O prevedere valoroasă anunța inaugurarea școlilor reale, fapt în consonanță cu tendința reducerii importanței învățământului clasic care furnizase doar oameni de cultură și funcționari pentru un aparat administrativ supradimensionat. Școlile reale aveau ca scop „pregătirea tinerilor pentru carierele determinate în viața practică” (art.182).

Între institutele reale se remarcă școlile de comerț și administrație – secțiunea de comerț preparând personal pentru casele de comerț, bănci, societăți financiare, iar cea de administrație, tineri pentru „funcțiunile guvernamentale, districtuale sau comunale, pentru cari sunt necesare cunoștințele de contabilitate, de gerare a afacerilor, de manipulare a banilor, de expertisare a mărfurilor”. Gama așezămintelor de învățământ real era completată de școlile de industrie cu cele 3 secțiuni (construcții și mecanică, mineralogie și metalurgie, chimie industrială); școlile de agricultură unde cursanții optau pentru una din secțiile de agronomie, topografie și silvicultură; școala de marină comercială cu diviziuni destinate maiștrilor, constructorilor navali și căpitanilor de vase; școala veterinară; institutele de telegrafie și școlile pentru constructori de poduri și șosele (art.183). Proiectate cu precădere pentru băieți, școlile nu excludeau categoric fetele, absolvențele gimnaziului putând frecventa cursurile școlii de telegrafie și pe cele ale școlii de comerț, gândită a avea pentru ele doar secțiunea comercială⁵².

Instrucția superioară era apanajul facultăților, facultatea de știință și cea de litere vizând „crescerea cât mai mult a culturai științifice și literare”, facultățile de medicină, drept și teologie asigurând „pregătirea tinerilor pentru profesiunile acele în cari se cer studii speciale înalte” (art.203). Se mențineau ca centre universitare orașele Iași și București, ultimul deținând în plus facultatea de teologie.

⁵² CONTA, V., *op.cit.*, pp. 166-168, 171-188

Instrucția superioară, concentrată cu predilecție la nivelul facultăților, era oferită și de așezămintele ce funcționau pe lângă facultățile de profil, precum școala de farmacie dependentă de facultatea de medicină, școala superioară de geniu anexată facultății de științe din Iași ori școlile normale superioare de la universități. Aceste școli normale erau structurate pe două secțiuni, de științe și litere, fiecare diviziune alipită facultății respective (art.205).

Într-o perioadă în care societatea începea să conștientizeze fenomenul emancipării femeii, este îmbucurătoare permisivitatea legiuitorului ce acorda reprezentantelor sexului feminin dreptul de a frecventa cursurile școlilor normale superioare și ale facultății de medicină. Era o dovadă a aprecierii potențialului intelectual și lucrativ al femeii, al cărei rol în societate se extinde treptat, alterându-se imaginea patriarhală a femeii, mamă și soție, preocupată numai de creșterea copiilor și de activitățile casnice. Era momentul exploatării calităților lor native care le transformau în persoane potrivite a modela cu blândețe, răbdare, uneori cu fermitate, caracterul elevilor pe care erau chemate să îi instruiască. De altfel, proiectul specifica fără dubiu tratamentul preferențial aplicat învățătoarelor când se decidea atribuirea catedrelor la primele clasele ale școlilor elementare.

Proiectul de lege nu omitea reglementarea învățământului artistic punându-i la dispoziție conservatorul de muzică, declamație și balet și școlile de arte frumoase plastice. fondate la București și Iași pentru absolvenții cursurilor gimnaziale, conservatoarele preconizau îmbogățirea vieții culturale cu artiști de orchestră și teatru, dar și a corpului profesoral cu profesori de muzică pentru școlile publice, în vreme ce școlile de arte frumoase plastice țineau spre formarea „în primul loc a maiștrilor de desen pentru școlile primare și secundare, precum și a maiștrilor de tot felul de arte grafice care se pot preda ca arte industriale în școlile de meserii și în al doilea loc a artiștilor de pictură, gravură, sculptură” (art.190,196).

Laicizarea educației a fost în epoca modernă un deziderat constant, accentuat spre sfârșitul secolului al XIX-lea și această afirmație este probată de proiectul lui V.Conta care reprezintă prima încercare de înlăturare a religiei din programele școlare. Închiderea școlilor confesionale, proces ce luase amploare în timpul domniei lui Al.I.Cuza, obișnuise populația și autoritățile bisericești cu limitarea acestui segment educațional, care, la 1880, era ilustrat prin seminariile inferioare, seminariile superioare și facultatea de teologie.

Seminariile ortodoxe și facultatea de teologie completau personalul bisericesc și depindeau de Stat sub aspectul întreținerii și supravegherii, iar seminariile altor religii, erau finanțate de județele și comunele unde fuseseră amplasate și se aflau deopotrivă sub controlul Ministerului Cultelor pentru „a împiedica orice predicare de netoleranță religioasă sau de nesupunere la legile țării”.

Învățământului privat i se acorda atenția cuvenită prin proiectul care distingea existența școlilor particulare organizate după modelul școlilor publice, unde erau valabile programele și regulamentele publice și școlile ce funcționau după reguli și programe educaționale proprii, avizate în prealabil de minister. Libere să ofere instrucție primară, secundară și superioară, școlile private nu aveau competența de a elibera diplome recunoscute de stat. Acest inconvenient putea fi eliminat prin susținerea la școlile publice a examenelor de echivalare a studiilor (art.235,241,24)⁵³.

Aspectul recunoașterii diplomelor de studii eliberate de institutele din străinătate provocase vii dispute între oamenii politici care sugerau recunoașterea automată a diplomelor, sau respingerea echivalării lor sub pretextul neseriozității bursierilor români, ori acceptarea recunoașterii în baza unui examen care să edifice comisiile examinatoare asupra cunoștințelor posesorului certificatului.

V.Conta nuanța rezolvarea situației prin propunerea refuzării oricăror diplome ale institutelor de învățământ particular din străinătate și a acceptării fără obiecții a diplomelor înmânate de așezăminte ce nu aveau corespondent în țară. În privința certificatelor de la școlile din străinătate care aveau institute omoloage în țară, se stipula posibilitatea echivalării lor după trecerea unui examen sumar asupra științelor învățate la școlile respective.

Meritoriu prin reformarea administrației învățământului și a serviciului de inspecție, salutar prin abordarea aspectului pregătirii cadrelor didactice, lărgirea accesului fetelor la cultură și diversificarea școlilor, proiectul înscria între elementele pozitive organizarea instrucției complementare. Aceasta, deși prevăzută în legea din 1864 ce permitea comunelor să fondeze așezăminte pentru educarea absolvenților școlilor primare sau a adulților, nu dăduse rezultatele scontate.

În viziunea lui Conta, educația complementară se făcea prin cursuri ținute de institutori în fiecare dimineață, vreme de 2 ore. Măsura, limitată deoarece nu soluționa nevoia unui asemenea tip de instrucție, avea șanse de concretizare, ea neimplicând încărcarea suplimentară a bugetelor comunale sau a bugetului statului.

O inovație a inițiativei din 1880 era și apariția grădinițelor pentru copiii sub 7 ani, considerate instituții premergătoare școlilor, unde copiii învățau să respecte anumite norme și își formau deprinderi, semn că binefacerile educației se înregistrau și aici, bineînțeles la un nivel adaptat vârstei celor ce le frecventau.

Numeroasele avantaje ale proiectului ar fi trebuit să genereze reacții favorabile din partea autorităților școlare cărora Conta le trimisese textul pentru a se opera modificările de rigoare. Cu toate acestea, protestele venite din diferite colțuri ale țării, semnate de membri ai corpului didactic din toate gradele de învățământ, au devenit predominante. În acest sens, relevantă este întâmpinarea

⁵³ *Ibidem*, pp. 189-208

adresată Adunării Deputaților de corpul didactic în contra proiectului de lege asupra instrucțiunii publice, prezentată de guvern chiar prin V.Conta, care purta semnăturile profesorilor din București.

Acuzele protestului înaintat Camerei la 5 febr.1881 nu erau puține și invocau neconsultarea prealabilă a oamenilor de școală competenți sau lipsa analizării detaliate a sistemelor de învățământ contemporane și a resurselor financiare ale Ministerului Instrucțiunii. Se imputa faptul că „obligativitatea instrucției și regulata funcționare a învățământului primar sunt rezolvate în proiect prin mijloace coercitive, imposibil de aplicat fără să dea naștere la zdruncinări de tot felul”, dar și plasarea școlilor primare în sarcina comunelor. Se semnală incapacitatea, confirmată în timp, a comunelor de a se îngriji de localuri, materiale didactice, încălzit și reparații, situație în care retribuirea învățătorilor de către aceleași comune nu ar fi condus decât la înrăutățirea poziției institutorilor. Aceștia ar fi avut statut „precar și de natură a escita nemulțumirea contribuabililor când ei se vor vedea impuși cu noi zecimi pentru întreținerea școlilor și învățătorilor”. Sunt combătute avantajele sistemului rotației, pentru că acesta „depinde cu totul numai de aptitudinea specială a învățătorilor chiămați a o traduce în fapte.”

Nici programele de studii nu scăpaseră detaliatului protest ce semnală încărcarea lor cu materii improprii specificului școlilor unde urmau a se preda, ceea ce conducea implicit la aglomerarea inutilă a elevilor, în condițiile în care în mediile pedagogice de vehicula opinia urgentării simplificării programelor.

În subsidiar era menționată suprimarea religiei din școlile primare și gimnaziile de băieți, deși această acțiune marca intensificarea implicării statului în dezvoltarea învățământului și laicizarea educației. Deopotrivă se învinuia proiectul din pricina restrângerii studiului limbilor greacă și latină doar la liceu, limbile clasice fiind eliminate din gimnazii și înlocuite cu limba germană, cu aplicabilitate vădit mai mare în practicarea diferitelor activități economice decât limbile clasice ce aveau meritul netăgăduit de a contribui la formarea unei solide culturi generale.

Cu toate că inoperativitatea serviciului de inspecție era recunoscută de oamenii de școală, se respinge noua organizare a acestuia pentru că inspectorii dețineau atribuții prea largi, iar criteriile accederii într-un asemenea post erau ușor de îndeplinit.

Calea spre abuzuri, deschisă de proiect, era în mod repetat accentuată și exemplificată prin comentarea unor articole, precum art.57 conform căruia inspectorii generali recomandau ca suplinitori persoane cotate drept competente, fără a se specifica criteriile de stabilire a competenței⁵⁴.

Cele mai înverșunate reproșuri le generase situația cadrelor didactice ale căror salarii erau scăzute, în vreme ce dublarea lor se producea după 24 ani de

⁵⁴ „Monitorul oficial”, nr.28, ședința din 5 febr.1881 a Adunării Deputaților, pp. 694-695

vechime, iar nu după 12, cum fusese până atunci. Supuse prevederilor legii pensiilor, cadrele didactice se puteau retrage din activitate la vârsta de 60 de ani, considerată de protestatari ca fiind prea înaintată din cauza uzurii psihice și fizice ce rezulta din solicitările profesiei de dascăl.

Înăsprirea penalităților pentru profesori, prin creșterea cuantumului amenzilor, era văzută nu ca un element ce trebuia să responsabilizeze membrii corpului didactic, ci ca o dorință de „a face din omul de știință, din profesor, un instrument pus la voia puterii centrale”, care și-ar fi cenzurat reacțiile de teama sancționării.

Nedreaptă era acuza adusă proiectului pe ansamblu, etichetat ca antiliberal și anticonsituțional pentru că instituisese, în locul perimatelor consilii, general și permanent, un consiliu superior cu atribuții judiciare și legislative, fără a reprezenta toate gradele de învățământ.

Sensibile la felul în care se răsfrângeau asupra lor prevederile proiectului, cadrele didactice și-au coalizat forțele, elaborând reclamații ce soseau din diverse colțuri ale țării (București, Piatra Neamț, Câmpina, Slatina, Craiova etc.). Reproduse în publicațiile vremii pe durata a mai multor săptămâni, aceste proteste au câștigat opinia publică, reușind chiar să influențeze majoritatea parlamentară.

În fața curentului de opinie creat și a fermității opoziției deputaților și senatorilor care nu apreciaseră intrarea lui Conta în cabinet, I.C.Brătianu cedează, renunțând a mai face din proiect o chestiune ministerială. Proiectul nu a fost înscris pe ordinea de zi a Corpurilor legiuitoare, Conta fiind astfel privat de prilejul de a expune motivele ce îl determinaseră să introducă mult contestatele măsuri de control. Lipsit de sprijinul guvernului și al Parlamentului, ministrului îi rămânea doar prezentarea demisiei⁵⁵.

Izvorâte din spirit de opoziție sau din interes profesional, protestele nu au putut eluda vastele cunoștințe organizatorice ale autorului proiectului, ilustrate într-un text care, prin structură și redactarea precisă a dispozițiilor, corespundea pe deplin cerințelor unui act legislativ. Calitățile proiectului au fost confirmate și de transformarea sa în sursă de inspirație pentru proiectele ulterioare, dovadă că V.Counta avusese în minte la 1880 necesitățile reale ale învățământului.

Prezența lui Conta la conducerea Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice nu ar beneficia de o prezentare completă fără menționarea unei alte inițiative referitoare la modificarea articolului 42 din legea instrucțiunii publice. Proiectul cuprindea într-un articol împărțirea datoriilor școlare între stat și comune, statul asumându-și cheltuielile „în tot ce privește: personalul învățător și administratorii, subvențiile pentru materialele de școală, hărți, globuri, registre, matricole”. Comunelor li se plasa retribuirea servitorilor, pe lângă asigurarea

⁵⁵ *Ibidem*, nr.23, ședința din 29 ian. 1881 a Adunării Deputaților, p. 562

localului, a mobilierului, lemnului de foc. Această sarcină nu era înscrisă în legea din 1864 și reprezenta punerea textului ei în concordanță cu o realitate existentă din 1875, când se soluționase aspectul plății servitorilor prin degrevarea statului de această obligație și trecerea ei în seama bugetelor comunale.

Discutarea noului articol în Adunarea Deputaților la 29 ian.1881 i-a dat lui Al.Lahovari ocazia să își expună rezervele, subliniind dezavantajele în termenii: „până acum nu li se cerea [comunelor] decât localuri, și nu s-au putut face nici localuri; profesori sunt, lefi sunt, însă localuri de școli nu sunt. Credeți că faceți bine pentru instrucția publică când comuna nu poate să dea minimum, să-i mai cereți încă ceva? Când n-ați putut obține până acum localuri nemobilate, astăzi îi cereți localuri mobilate? A lăsa această sarcină pe socoteala comunelor, rezultat va fi că școlile nu vor avea nici lemne, nici mobile, nici nimica. Cu această dispozițiune este a merge direct în contra interesului instrucțiunei publice”⁵⁶.

Aceeași atitudine, contrară adoptării proiectului, o avusese generalul I.Em.Florescu care, în ședința Senatului din 13 febr.1881, evidenția riscurile ce decurgeau din aprobarea articolului și sugera abordarea aspectului în cauză după întocmirea unui „studiu de mijloacele bugetare comunale, ca să ne dăm seama bine dacă comunele pot corespunde la sarcina aceasta”⁵⁷.

Soluția prescrisă de parlamentari nu era una originală, sprijinul mai substanțial al statului invocându-l și T.Maioreșcu anterior, el opinând că datoria statului rezulta din faptul că „a secularizat averile mănăstirești, a luat banii eforiei școalelor, a luat averea brâncovenească pentru școli, a concentrat în mână sa toate acele fonduri destinate de strămoșii noștri pentru școale, spitale, biserici.”

Obiecțiilor politicianilor le răspund V.Conta și V.Boerescu cu precizarea că statul renunță să mai includă în buget sumele necesare pentru remunerarea servitorilor, deoarece, „de vreme ce comuna dă localul, dă mobilierul, este natural ca să dea și un servitor la școli, care să îngrijească de acel local și mobilier”⁵⁸.

Aprobat în Cameră cu 49 voturi contra a 10 și în Senat cu 23 voturi favorabile și 5 negative, proiectul convinsese parlamentarii de necesitatea lui, rezolvând cel puțin pentru anul în curs problema salarierii servitorilor din școlile primare.

Importantă prin proiectul de lege asupra instrucțiunii publice și private ce își propunea să reformeze structura învățământului românesc, perioada ministeriatului lui Conta se remarcă prin înființarea școlilor normale superioare care, menționate în legea din 1864, sunt fondate abia în 1880 ca institute atașate facultăților de științe și litere din București și Iași, răspunzătoare de formarea cadrelor didactice din învățământul secundar.

⁵⁶ *Ibidem*, nr.36, ședința din 13 febr.1881 a Senatului, p. 951

⁵⁷ MAIORESCU, T., *op.cit.*, vol.II (1876-1881), p. 176

⁵⁸ „Monitorul oficial”, nr.23, ședința din 29 ian. 1881 a Adunării Deputaților, p. 562 v. și nr.36, ședința din 13 febr.1881 a Senatului, p. 951

3. Politica reformatoare sub ministeriatele lui V.A. Urechia și P.S.Aurelian (1881-1884)

Analizarea problematicei învățământului prin prisma dezbaterilor parlamentare, prin aplicarea criteriului cronologic, determină pentru intervalul 10 apr.1881-31 iul.1882 punerea în lumină a personalității lui V.A.Urechia și a apropierii sale de nevoile școlare.

Activitatea remarcabilului istoric, om de cultură și de școală o rezumase N.Iorga în cuvintele următoare: „făcuse studii în Spania și la întoarcere îl numiseră profesor la clasele universitare și, îndată, director la Ministerul Școlilor”⁵⁹. Profesor la catedra de istorie și literatură a Facultății de filosofie din Iași (1858-1864), director al Ministerului Cultelor din Iași (1859,1860) și al Ministerului Justiției, Cultelor și Instrucțiunii Publice din București (1864), profesor al Facultății de litere și filosofie din București (1864-1901), membru al Consiliului permanent al școlilor (1876), vicepreședinte al „Societății pentru învățătura poporului român” (fondată în 1867), acestea sunt doar câteva dintre ipostazele în care s-a aflat Urechia până la 1881⁶⁰.

Anii dedicați învățământului românesc și contactul cu sistemul educațional din Franța și Spania l-au ajutat să își contureze o părere proprie care l-a făcut să afirme că în țară școlile au fost „mai mult rezultatul spontan al cerințelor presante, pe care împrejurările le impun guvernămintelor, decât niște instituțiuni emaneate din deosebitul zel al guvernelor pentru luminarea națională”⁶¹.

Nu se poate spune că zelul i-a lipsit lui Urechia, fiindcă, adversar al preschimbării integrale a legii în vigoare și adept al îmbunătățirii ei treptate, ministrul este un neobosit autor de proiecte de lege punctuale. Referitoare la înlocuirea unor articole din legea de la 1864, la învățământul primar sau privat, la școlile normale ori de comerț, la inspecția școlilor, înființarea unei facultăți de teologie sau la statutul agregatilor de la facultăți⁶², proiectele au fost publicate în „Monitorul oficial” înainte de a fi depuse în Parlament, îndeplinindu-se dorința ministrului ca „toți bărbații competenți în materie, ce ar crede utile adăogirea, amendarea sau ștergerea vreunei dispoziții din proiecte” să intervină, căci „lucrarea interesând națiunea, nu este prea mult de luminile tuturor, spre a nu grăși.”

⁵⁹ IORGA, N., *Istoria învățământului românesc*, București, 1871, p. 165

⁶⁰ ITU, M., POTORAC, E., *Activitatea lui V.A.Urechia privind organizarea școlilor în timpul său*, București, 1966, pp. 166-169

⁶¹ URECHIA, V.A., *Opere complete. Didactica*, vol.I (1858-1867), București, 1883, p. 17

⁶² „Monitorul oficial”, nr.163, 22 oct./3 nov.1881, pp. 5476-5480; nr.165, 24 oct./5 nov.1881, pp. 5513-5515; nr.167, 28 oct./9 nov.1881, pp. 5549-5550; nr.170, 31 oct./12 nov.1881, pp. 5622-5625; nr.171, 1/13 nov.1881, p.5651; nr.175, 6/18 nov.1881, pp. 5717; nr.184, 17/29 nov.1881, pp. 5887-5888

Proiectele nu au ajuns în dezbaterea Corpurilor legiuitoare, lipsindu-le suportul guvernului, dar sunt edificatoare în privința înțelesului dat reformei de V.A.Urechia. Proiectele au fost întocmite după o serioasă documentare asupra stării treptelor de instrucție, realizată prin intermediul comisiilor de anchetă instituite în orașe și al interpretării informațiilor evidențiate de examenele de la finele anului școlar 1880/1881. Obiectivele lor erau: respectarea obligativității învățământului primar; impulsionearea comunelor pentru a-și îndeplini sarcinile legate de școală; ridicarea de clădiri corespunzătoare educării tinerilor; sporirea salariilor cadrelor didactice, cu precădere a celor din învățământul elementar; folosirea în școlile private a unor programe de studii identice cu cele din școlile publice; dotarea școlilor normale cu clase de aplicație, utile pentru realizarea practicii pedagogice; apariția claselor-model unde revizorii să deprindă noile metode de predare pentru a putea să țină conferințe și cursuri cu scopul perfecționării învățătorilor; înmulțirea școlilor reale (în acest sens, participase la deschiderea școlilor reale de la Galați și Iași, și a celor comerciale de la Galați și Brăila); selectarea cadrelor din învățământul secundar pe baza unui examen și a brevetului primit la susținerea sa⁶³.

Preocupat de situația instrucției reale, profesionale, pleda pentru o mai bună reprezentare în sistemul de învățământ, sub forma fondării unor școli de profil pentru fiecare grad de educație. Ideea orelor practice la școlilor primare nu îi era străină și insista ca optimizarea lor să se facă cu precădere în învățământul rural, căci o instrucție pur teoretică nu garanta fiilor de țărani reușita într-un mediu dominat de activitățile lucrative.

Interesul pentru mediul rural îl obliga să fie perseverent în a asigura condițiile de culturalizare de care depindea, într-o oarecare măsură, viitorul satelor, ministrul afirmând următoarele: „Dacă forțăm pe fiul săteanului a veni la școală, să știm ce să-l învățăm spre a nu mai face din cei ce vin la școală oameni pierduți pentru agricultură, industrie, comerț”⁶⁴.

Învățământul practic nu îl restrângea la nivelul instrucțiunii elementare, deopotrivă resimțindu-se stringența direcției realiste a școlilor superioare, derivată din insuficiența profesorilor secundari cu pregătire în domeniul științelor exacte. Lacuna nu se putea acoperi decât prin fondarea facultăților agronomice, industriale și comerciale.

Un pas înainte pe această cale este realizat de V.A.Urechia prin proiectul de lege pentru învățământul agricol, depus în Adunarea Deputaților la 25 febr.1881. I.Ionescu de la Brad, raportorul proiectului, începea motivarea proiectului prin

⁶³ GOIA, V., *V.A.Urechia*, București, 1979, pp. 117-121; v.și ITU, M., POTORAC, E., *op.cit.*, pp. 177-179

⁶⁴ ITU, M., POTORAC, E., *op.cit.*, p.176

creionarea stării precare a agriculturii în termenii: „Pământul sărăcit și neînnoit nu ne mai dă roade abundente cum ne da odinioară! Cauza fiind sărăcia pământului, nu avem alta de făcut decât să căutăm de îmbunătățirea lui, de sporirea roadelor lui. Căutarea aceasta este scopul ce l-am avut în vedere în elaborarea acestui proiect de lege. Am luat mai înainte de toate pe creatorul produselor - pe omul care întrebuințează pământul și am căutat să-l facem om, să-i dăm toate cunoștințele necesare pentru a-l pune în stare să scoată din pământ subsistența și averea sa în chipul cel mai profitabil”⁶⁵.

Era acest proiect reclamat de situația din agricultura acelei vremi? Cu siguranță, fiindcă slaba productivitate, utilizarea uneltelor rudimentare și a tehnicilor depășite erau binecunoscute, doar caracterul extensiv plasând România printre țările cu importante exporturi cerealiere. Nici impactul proiectului nu trebuie subestimat, majoritatea populației locuind în mediul rural și fiind angrenată în această ramură economică.

Textul proiectului, cu ale sale 45 de articole, stabilea organizarea învățământului agricol pe 3 trepte: școli practice de agricultură, școli regionale și școli de silvicultură, precum și o școală superioară de agricultură. Cele dintâi erau destinate absolvenților cursurilor elementare, care, de-a lungul a 2 ani, își însușeau informații referitoare la agricultură și creșterea animalelor, contabilitate și construcții rurale. Accentul cădea pe latura practică a instrucției, concretizată în efectuarea lucrărilor câmpului, a creșterii vitelor, viermilor de mătase și albinelor, în cultivarea pomilor fructiferi și a viței de vie, amenajarea irigațiilor și deprinderea meșteșugurilor specifice satului (art.8,10,11,13). Lucrările erau supravegheate de șefii de practică și se desfășurau pe terenul școlii. Amplasate fie pe cea mai bine cultivată moșie a statului din județ, fie pe o moșie de 200 ha arendată de guvern unui cultivator instruit, școlile practice se deschideau în toate județele, însă, din cauze financiare, funcționau pentru început doar la Iași și Craiova, cu câte 10 elevi (art.4,15,16).

Al doilea grad al educației agricole îl constituiau școlile regionale de agricultură, unde se învăța „artă agricolă”. Mai reduse numeric, ele se întemeiau, acolo unde se asemena cultura a 2-3 județe, doar pe moșia unde funcționase o școală practică. Defalcate pe 3 ani cursurile ofereau absolvenților a 4 clase gimnaziale sau bacalaureaților prilejul de a dobândi cunoștințe de economie rurală și politică, agricultură, botanică, pomicultură și viticultură, mineralogie, zoologie și medicină veterinară, fizică, chimie, matematică, inginerie, arhitectură, legislație agricolă și comercială. Școlile regionale puneau agricultura în centrul tuturor obiectelor de studiu, acestea fiind predate prin prisma aplicabilității lor la

⁶⁵ „Monitorul oficial”, nr. 45, ședința din 25 febr. 1881 a Adunării Deputaților, p. 1269

agricultură. Totuși, partea teoretică a instrucției domina, ceea ce lipsea viitorii antreprenori ai industriilor agricole de contactul efectiv cu meseria aleasă⁶⁶.

Învățământul agricol superior beneficia pentru întreaga țară de o școală la Herăstrău, unde se predau și se experimentau cele mai înalte cunoștințe din domeniu.

Școlile de silvicultură, organizate după modelul școlii de silvicultură de la Nancy, se deschideau pe moșiile împădurite ale statului și, la sfârșitul celor 4 ani de studii ce îmbinau fericit teoria cu practica, formau pădurari capabili să pună în valoare fondul forestier al României.

Un aspect demn de a fi semnalat este subvenționarea integrală a învățământului agricol de către stat, dar și punerea acestor școli sub autoritatea Ministerului Agriculturii, Comerțului și Lucrărilor Publice care, centralizând datele despre evoluția agriculturii, putea da în cunoștință de cauză întinderea necesară acestui învățământ.

Dezbaterea proiectului în Cameră a relevat susținerea venită din partea lui P.S.Aurelian, el însuși autor al unui proiect de lege pentru învățământul agricol ce nu reușise la 1878 să convingă Parlamentul. Amendamentele erau înaintate de persoane dornice să optimizeze textul proiectului cu scopul de a elimina greutățile materializării sale. Între acestea, Gh.Chițu propunea deschiderea școlilor regionale doar pe proprietăți aparținând statului pentru a nu se da naștere speculațiilor și favoritismelor la selectarea celor mai potrivite moșii funciare particulare.

C.Boerescu, referindu-se la școlile regionale și la ponderea instrucției teoretice, solicita, pentru garantarea competenței absolvenților, eliberarea diplomei după ce elevii ar fi petrecut 3 luni într-o excursie agricolă la moșiile mari, bine exploatată, și ar fi sintetizat observațiile într-o lucrare scrisă.

Suplimentarea numărului de bursieri pentru școlile agricole, de la 10 la 30, dovedea stringența formării cât mai multor tineri în acest domeniu, într-un timp cât mai scurt.

Proiectul nu a întâmpinat dificultăți în Cameră, iar eforturile de persuasiune au fost ponderate de evidenta oportunitate a unui text legislativ care să amelioreze învățământul agricol, scrutinul relevând adeziunea a 54 de deputați, reticenți fiind doar 3⁶⁷.

În Senat, proiectul este depus un an mai târziu, la 9 febr.1882, și dezbaterea aduce în prim plan imperativitatea fondării școlilor practice de agricultură, N.Voinov respingând ideea deschiderii lor treptate. Reacția vine din partea mai multor senatori, precum D.Pișca care sublinia absurditatea solicitării întrebându-se: „Dacă n-avem mijloace pentru învățământul primar, cari este baza, temelia

⁶⁶ *Ibidem*, pp. 1274-1275

⁶⁷ *Ibidem*, pp. 1276-1277; nr. 46, ședința din 26 febr. a Adunării Deputaților, pp. 1308-1311; nr. 46, ședința din 27 febr. a Adunării Deputaților, pp. 1340-1341

instrucțiunii, cum vom avea pentru școlile de agricultură ca să le înființăm deodată în toate județele?”

Th.Rosetti completa argumentația colegului, semnalând că lipsurile financiare se asociau cu cele ale unor cadre didactice cunoscătoare ale practicilor agricole, ceea ce ar fi dus la fondarea a 30 de școli fără învățători capabili să-i influențeze pe săteni în munca câmpului, rezultatul fiind unul singur: discreditarea instrucției agricole.

La rândul său, V.Boerescu opta pentru calitate în detrimentul cantității, concluzionând că „este mai bine să se instituie mai puține școli, dar solide, bine dotate; să nu avem multe școli poroclite de agricultură, cu persoane presupuse învățători și cari nu știu nimic, cari știu agricultură mai puțin decât mine cari nu am învățat-o niciodată”⁶⁸.

Un aspect viu disputat a fost cel al amplasamentului școlilor de agricultură, părerile împărțindu-se între senatori precum N.Voinov, P.Grădișteanu, D.Pișca, care îmbrățișau varianta fondării pe moșiile statului, și cei ce nu excludeau posibilitatea deschiderii lor pe proprietățile particulare. Adepții ultimei variante, G.Adrian, Dr.Severin, G.Băldescu, considerau importantă calitatea solului, deoarece, fără a se folosi cele mai performante utilaje, școlile serveau inițierii elevilor în practicarea unei agriculturi „raționale și mai conforme cu știința” și ca model locuitorilor din împrejurimi. Așadar, calitatea solului trebuia să fie determinantă în alegerea locului de școală, fie că era vorba despre domenii în posesia statului sau a persoanelor private. De altfel, D.A.Sturdza, Th.Rosetti, simpatizanți ai ideii, au mers mai departe, propunând un amendament prin care terenul școlii să fie arendat pe 20 de ani unui agricultor instruit care să devină director al școlii. Prevăzătorul D.Pișca, subordonat obiectivului de a „nu lăsa o singură portiță, cât de mică pentru un profit personal”, se evidențiasse în ședința din 9 febr.1882 prin promptitudinea respingerii amendamentelor depuse de adepții proiectului. În acest sens, combătea numirea directorilor școlilor de agricultură altfel decât prin concurs și insista ca terenul de cultură al așezămintelor să fie limitat, căci, „când dădem unui director de școală 500 de pogoane și brațe de a exploata acele pogoane, interesul său este mai mult să profite de acele pogoane decât să facă o școală de agricultură.” Ideea a fost sprijinită de D.A.Sturdza, preocupat de pregătirea și aptitudinile pedagogice ale personalului didactic al școlilor, condiții pe care un bun gospodar nu le îndeplinea întotdeauna⁶⁹. Restrângerea suprafețelor cultivabile la 100-150 ha și amenajarea unor ateliere unde elevii să repare instrumentele agricole erau 2 aspecte asupra cărora senatorii conveniseră.

Rămâneau în discuție alte puncte ale proiectului, precum stabilirea ministerului de care depindeau școlile de agricultură, generalul Gh.Manu

⁶⁸ Dezbaterile Senatului (D.S.), 1881/1882, ședința din 9 febr.1882, pp. 690-692

⁶⁹ *Ibidem*, ședința din 10 febr.1882, pp. 721-723

considerând că Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice este îndreptățit a-și extinde autoritatea asupra lor, Ministerul Agriculturii neavând un serviciu de inspecție, obligatoriu pentru a supraveghea evoluția acestor așezăminte. Intervenția colonelului Dabija risipea temerile lui Manu, acesta precizând că legea prevedea agenți speciali, datori să inspecteze școlile.

În privința celor 3 școli regionale, generalul I.Em.Florescu, D.Pișca, P.Grădișteanu mizau pe inaugurarea lor în Oltenia, Moldova și în centrul țării, acoperindu-se teritoriul României și permițându-se doritorilor să le frecventeze fără a străbate țara de la un capăt la altul. Ca și în cazul școlilor practice, apare opinia creării atelierelor, înlăturată însă deoarece în intenția legiuitorului nu stătuse transformarea școlilor regionale de agricultură în școli de meserii.

Peste prevederile discutabile care au reținut atenția senatorilor până la 6 febr.1882, legea se dovedea necesară, confirmarea venind din cele 28 de voturi pozitive contra a 8 voturi⁷⁰.

Lăudabil era suportul acordat legii de P.S.Aurelian care, ca inițiator al unui asemenea proiect în perioada ministeriatului la Domenii, putea aprecia la justa valoare actul legislativ din 1882, pe care îl considera „îndestul de bun”.

Prolific sub aspectul elaborării proiectelor de lege modificatoare ale textului de la 1864, mandatul lui V.A.Urechia a fost deopotrivă interval al intervențiilor în desfășurarea procesului educativ prin intermediul circularelor. Purtătoare de atenționări sau recomandări, ele erau expresia implicării în problemele învățământului. Ilustrativă este circulara adresată directorilor pentru a nu mai folosi manuale și hărți neautorizate de minister. Grijă ministrului nu era deplasată, deoarece „răul ce poate face o carte didactică în cari s-a furișat idei, doctrine, contrarii celor admise de stat, este necalculabil în viitor, dacă nu este simțit imediat”⁷¹.

Colaborarea cu corpul profesoral era indispensabilă unei bune cunoașteri a dificultăților sistemului și a reprezentat o prioritate constantă a lui Urechia care, la începutul ministeriatului avusese de înfruntat pasivitatea Consiliului permanent, ceea ce îl forțase să-l dizolve și să numească alți membri dispuși să lucreze în folosul educației.

Cum proiectele sale de reformă presupuneau noi alocații bugetare imposibil de alocat la acea dată, și cum prezența la Ministerul Instrucțiunii se datorase unui calcul politic temporar, destituirea lui V.A.Urechia nu constituie o surpriză.

P.S.Aurelian venea la conducerea Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice la 1 aug.1882, păstrând postul de director al ministerului până la 22

⁷⁰ *Ibidem*, ședința din 13 febr.1882, p. 763; ședința din 18 febr.1882, pp. 850-851; v. și „Monitorul oficial”, nr. 65, 28 febr./12martie. 1882, p. 951

⁷¹ „Monitorul oficial”, nr. 35, 17/29 mai 1881, p. 1092

jun.1884. Bursier al Eforiei școlilor în 1856, se specializează în științele agricole, iar la terminarea studiilor, în 1860, primește o catedră de profesor la școala de agronomie de la Pantelimon. Director al școlii din 1863, o transformă în școală centrală de agricultură și silvicultură, instituția mutându-se la 1869 în Herăstrău sub forma celui mai înalt așezământ de instrucție agricolă.

Importanța acordată problematicii agricole este sesizabilă în activitatea didactică, ca profesor tipărint un *Manual de agricultură* pentru clasele primare, dar și în cea publicistică, cel despre care N.Iorga scria că „a fost unul dintre cei dintâi români care au avut cunoștințe serioase de agricultură”, coordonând reviste de informare a populației despre situația satelor, între ele numărându-se „Economia națională”, „Economie rurală”, „Agronomul”, „Monitorul comunelor”⁷². Deși perioada ministeriatului oferea ocazia concretizării ideilor de instrucție agricolă, idei pentru care militase în presă, la tribuna Camerei, la Academie, al cărei membru este numit în 1871, sau prin conferințele ținute la Ateneul Român, între 1882-1884, P.S.Aurelian nu concepe nici un proiect pentru reformarea învățământului agricol, mulțumindu-se a-l îmbunătăți prin circularele adresate directorilor de școli⁷³.

O singură dată învățământul agricol s-a aflat în discuția Parlamentului, în ședința din 28 ian.1884, ridicându-se în Cameră, cu prilejul dezbaterii bugetului pe anul 1884/1885, chestiunea transformării școlii de agricultură de la Herăstrău în școală normală pentru învățători.

Ideea, exprimată de Gr.Cozadini, raportorul comisiei bugetare, contesta rezultatele școlii și considera previzibil eșecul din moment ce „din capul locului nu a fost nimerit ca această școală să stea la bariera Capitalei, când atari școli sunt totdeauna depărtate de orașele mari și în ele se învață teoria odată cu practica, [în vreme ce] toate se învață la Herăstrău, dar numai în mod teoretic”. Deficiențele organizatorice ale instituției derivau din insuficiența dotărilor materiale ce periclitau îndeplinirea misiunii școlii. Pe acest fond, în asociere cu inexistența lichidităților pentru amenajarea corespunzătoare a școlii, apărea varianta schimbării ei într-un așezământ de pregătire teoretică a profesorilor de școli regionale.

Deturnarea scopului școlii de la Herăstrău era sancționată vehement de N.Ionescu, în termenii: „O instituțiune rea, un fruct sec, o stârpitură în materie de învățământ, să o transformăm în școală superioară?” Intervenția lui N.Ionescu, la care au subscris mai mulți deputați, a împiedicat punerea în practică a variantei lui Cozadini, izvorâtă din presanta grijă de a restrângere cheltuielile și alimentată de lipsurile ce alteraseră roadele școlii de agricultură⁷⁴.

⁷² MAMINA, I., BULEI, I., *op.cit.*, pp. 162-163; v. și GEORGESCU, T., BÂLDESCU, E., *op.cit.*, pp. 165-166

⁷³ VLAD, R.D., *P.S. Aurelian. Omul și opera*, Timișoara, 1994, p. 36

⁷⁴ Dezbaterile Adunării Deputaților (D.A.D.), 1883/1884, ședința din 28 ian.1884, pp. 1047-1048, 1054

Cea dintâi inițiativă legislativă a lui P.S.Aurelian ca ministru al Cultelor era întocmirea proiectului de lege pentru fixarea și gradarea onorariilor corpului profesoral, depus în Cameră în noiembrie 1882. Proiectului îi revenea delicata misiune de a reglementa spinosul aspect al retribuiri dascălilor, aspect abordat într-o manieră evazivă de legea din 1864 și căruia miniștrii (ex. Gh.Chițu, la 1877) au încercat să-i găsească soluții, de cele mai multe ori paleative.

O scurtă prezentare a problemei o făcea N.Măldărescu, arătând că, „din punct de vedere legal, corpul didactic, prin legea actuală a instrucțiunii, art.387, are drept la sporirea remunerării sale. Acest articol din lege este pozitiv: după 12 ani de serviciu, remunerariul învățătorilor va fi îndoit decât cel primitiv. Sunt 15 ani de când profesorii au dreptul legal la adaos, însă niciodată nu li s-a acordat beneficiul acestui articol.”

Proiectul definitiva salariul primitiv și sporurile ulterioare ținând cont de „gradul învățământului și de scumpetea vieții în localitățile unde-și au sediul acele școli.”

Respins inițial datorită viciilor de procedură sesizate de N.Fleva, proiectul este dezbătut în febr.1883. Salariile variau între 80 lei pe lună pentru un învățător absolvent al școlii pedagogice, 180 lei pentru un institutor și 500 lei pentru profesorii universitari. Retribuția suplinitorilor era echivalentul a 70% din salariul unui dascăl titular, iar sporurile salariale se operau în funcție de vechime, astfel: după 10 ani de carieră, remunerația sporea cu 50%; după 15 ani salariului inițial i se aplica un spor de 75%, iar la împlinirea a 20 de ani vechime se producea dublarea retribuției primitive (art.1-5). Pensionarea cadrelor didactice intervenea la atingerea vârstei de minim 50 de ani și a vechimii de 25 de ani, criteriile fiind valabile pentru toți dascălii, indiferent de sex și de gradul de învățământ în care activaseră. Decizia de pensionare se elibera la propunerea ministrului Cultelor, cu acceptul prealabil al Consiliului permanent și al guvernului (art.11)⁷⁵.

În Cameră discutarea proiectului a vizat cu predilecție creșterea remunerațiilor unor cadre didactice (ex. institutori și profesori de muzică și gimnastică de la școlile secundare) și s-au finalizat cu scrutinul din 19 febr.1883 care a totalizat 64 voturi favorabile, 5 contra și 12 abțineri.

În Senat atmosfera a fost mai tensionată, din pricina discursurilor pline de pasiune. Edificatoare este luarea de cuvânt a lui St.Șendrea care identifica drept neajunsuri ale legii chiar titlul proiectului ce ar fi sugerat că gradațiile nu sunt incluse în salariul real, ceea ce reducea la $\frac{3}{4}$ remunerația, din care $\frac{1}{4}$ consta în sporuri. Interpretarea legii în această manieră era păgubitoare pentru dascăli, căci ar fi dus la fixarea unor pensii derizorii pentru profesori, perspectivă opusă obiectivului declarat al legiuitorului de a înlesni corpului didactic „mijloacele de subsistență, de a face ca profesorele să nu mai apară în societate ca un om sărac și cu desăvârșire lipsit de mijloace de existență”. Nici diferențierile salariale nu erau

⁷⁵ *Ibidem*, 1882/1883, ședința din 30 nov. 1882, pp. 358-359

pe placul senatorului, revoltat de distincțiile introduse de proiect între profesorii de gimnaziu și liceu, între cei de curs superior și inferior, în pofida îndeplinirii aceluiași atribuții care ar fi trebuit să se reflecte, ca în trecut, în retribuții egale.

Un interes aparte acordă senatorul profesorilor de caligrafie și desen care se vedeau în inferioritate financiară, deși aveau o normă didactică identică cu cea a colegilor de la alte specialități, sau profesorilor de religie cărora li se aplica aceeași „inferioritate legală”, din cauza unui număr mai redus de ore, precizat în programele de studiu.

Generalul Gh.Manu și N.Voinov se aliau poziției antevorbitorului lor, calificând ca arbitrară împărțirea învățământului pe cursuri în funcție de clase, ridicarea cursului la statut de criteriu hotărâtor pentru nivelul de salarizare, deoarece profesorii secundari se supuneau aceluiași probe la ocuparea postului. De acord cu nevoia practicării unor salarii mai mari, senatorii V.Șaicariu, M.Atanasiu, V.Boerescu atenționau că perpetuarea nedreptăților invocate va influența calitatea corpului didactic, remunerațiile mici neputând tenta decât persoane incompetente, fără aptitudini pedagogice. Ultimul, pentru a da mai multă greutate spuselor sale, consemna că „gradul de civilizațiune al unui stat se măsoară după gradul său de cultură și după importanța ce se dă profesorilor”.

Un punct sensibil al legii era determinarea salariului fix, corespunzător postului ocupat, ceea ce putea duce, în opinia unor politicieni, la tentația de a fracționa catedrele și de a suplimenta personalul didactic secundar, fapt ce coincidea cu noi sarcini asupra bugetului. Stabilirea remunerației în raport de numărul de ore, iar nu de titulatura catedrei, ar fi disipat această sursă de eventuale abuzuri⁷⁶.

Nuanțarea prevederilor de acordare a sporurilor salariale o aducea, prin discursul rostit, P.Grădișteanu care nu accepta menținerea vechimii ca unică condiție de primire a gradației. Până la 1883, încadrarea într-o nouă categorie de vechime presupunea prezentarea unei lucrări scrise, menită a certifica pregătirea profesională a semnatarului său. Pentru că legea se continua cu specificarea că valoarea dizertației nu se răsfrânge asupra dreptului la gradație, se verificase în practică că depunerea lucrării era o formalitate ce nu putea conduce la întocmirea unor studii originale care să îmbogățească tipăriturile de profil.

Sugestia senatorului era de a fi inspectați profesorii, de a li se testa cunoștințele și a le fi evaluat comportamentul, supravegherea constantă fiind o mai obiectivă modalitate de a decide recompensarea bănească. Luând în calcul și varianta păstrării sistemului memoriilor, Grădișteanu sugera publicarea lor și lăsarea verdictului la latitudinea opiniei publice. Intenționând să înlăture cu orice preț existența criteriului singular, îi părea potrivită și susținerea publică a unei lecții cu subiect anunțat cu o zi înainte, comisia examinatoare, cu membri din cursul superior celui în care activa candidatul, hotărând acordarea sau refuzarea

⁷⁶ HARET, S., *Chestiuni de învățământ*, București, 1897; p. 9

măririi salariului⁷⁷. Era evidentă dorința de descurajare a persoanelor incapabile să se conformeze rigorilor științifice și pedagogice pretinse de cariera didactică.

Peste lacunele menționate, legea prezenta avantaje indiscutabile precum: stabilirea remunerațiilor printr-un act legislativ, eliminându-se fluctuațiile izvorâte din diferențele bugetare anuale; înscrierea gradațiilor în lege ca parte din salariu, făcând ca ele să nu mai fie un adaos parțial realiza prin buget.

Erau argumente puternice pentru ca proiectul să primească acceptul Senatului, regăsit în cele 26 voturi favorabile și doar unul negativ, ce încheiau votarea din 2 martie 1883.

Rămăneau câteva aspecte discutabile pe care proiectul de lege pentru salarizarea și gradația profesorilor de la Conservatorul de muzică le eluda. Omiși din textul legii din martie 1883, profesorii și maeștrii de la Conservatorul de muzică și declamație, dascălii școlilor profesionale, șefii de lucrări de la facultățile de medicină și șefii laboratoarelor chimice și fizice de lângă facultăți își vedeau, în mai 1884, precizate salariile și sporurile, asemenea restului corpului didactic. Proiectul îndrepta omisiunea din anul precedent și a fost adoptat în Cameră la 30 mai 1884 cu 50 voturi pozitive, 20 negative și 8 abțineri, iar în Senat, în ședința din 2 iun. 1884, rezultatul scrutinului fiind 27 voturi favorabile și un vot contra⁷⁸.

Un text de lege, oricât de bine intenționat, trebuia, pentru a-și confirma potențialul, să treacă proba transpunerii în fapte și a receptării favorabile de către beneficiari săi. Din păcate, obstrucționările financiare au marcat și această lege, a cărei aplicare deficitară a fost semnalată de politicieni. Cu ocazia discutării bugetului Ministerului Instrucțiunii pe anul 1885/1886, N. Ionescu se adresa colegilor deputați, întrebându-i dacă salariile mici nu îi orientează pe profesori spre alte meserii, superior remunerate, sau dacă maniera de salarizare nu descurajează cadrele didactice să se achite de sarcinile lor. Elocvente erau cuvintele lui N. Ionescu care declara cu amărăciune: „când exemplul se dă de sus, aveți curagiul să impuneți celor de jos împlinirea strictă a datoriilor? Eu nu pot să cer acesta învățătorilor de la sate care așteaptă câte 3 luni să li se plătească.” Dezinteresul dascălilor de a-și practica cu conștiinciozitate meseria și de a se perfecționa, erau consecințele firești, deoarece „când un învățător așteaptă 2,3 luni pentru mijloacele de trai, el atunci se gândește, nu să contribuie să-și îndeplinească cu zel datoria, dar să caute noi mijloace pentru a-și asigura existența”⁷⁹.

Resemnării lui N. Ionescu i se opunea optimismul lui D.A. Sturdza care, într-un elan triumfalist, evidenția disponibilitatea statului de a se achita de îndatoririle față de școală, asumându-și chiar plata învățătorilor ce revenise la început

⁷⁷ D.S., 1883/1884, ședința din 1 martie. 1883, pp. 1405-1406

⁷⁸ D.A.D., 1884/1885, ședința din 30 mai 1884, pp. 2519-2521; D.S., 1884/1885, ședința din 2 iun. 1884, p. 2586

⁷⁹ *Ibidem*, 1885/1886, ședința din 18 martie 1885, p. 1628

comunelor. Meritul statului nu se oprea aici, el suplimentând constant remunerațiile cadrelor didactice, „într-o măsură foarte însemnată”, deși „salariile admise la noi pentru institutori sunt mai ridicate decât oriunde”⁸⁰. Cu certitudine, imaginea schițată de viitorul ministru al Cultelor era departe de a fi veridică, carențele financiare fiind recunoscute de toți politicienii drept cauză importantă a ritmului lent de modernizare a învățământului.

Un alt *proiect de lege* pe care P.S.Aurelian a avut șansa de a-l vedea concretizat a fost cel *pentru înființarea Casei pentru ajutorul școlilor*. Nevoia fondării unei astfel de instituții era precizată de ministrul convins de „aplicarea poporului român de a veni în ajutorul bisericii și școlii.” În ciuda disponibilității constatate, nu se puteau fructifica fondurile deoarece nu exista o instituție abilitată în a administra aceste sume și a le orienta acolo unde se resimțea cea mai mare lipsă.

Acestui scop îi servea „Casa pentru ajutorul școlilor”, care funcționa cu un consiliu de administrație și supraveghere format din persoane competente (ministrul Cultelor, președintele Înaltei Curți de Casație, guvernatorul B.N.R., rectorii universităților, președintele Academiei și directorul Casei de Depuneri, Consennațiuni și Economii). Consiliul controla respectarea destinației dată de donatori fondurilor și informa parlamentul despre starea financiară a casei, despre utilizarea veniturilor și rezultatele obținute în urma executării de către Ministerul Cultelor a hotărârilor consiliului de administrație⁸¹.

V.Polizu Micșuneanu, raportorul proiectului, anticipa roadele date prin deschiderea Casei, acum, „oamenii lipsiți de familie știind pentru cine sau în ce scop muncesc și adună; iar cei cu familii fiind glorioși a contribui cu o mică parte din averea lor la mântuirea omenirii și a face nemuritor numele lor și al copiilor lor, imprimându-l pe un fond școlar care va alimenta un focar de lumină și civilizațiune”. Nu poate fi contestat aportul Casei la atragerea surselor financiare reclamate de îmbunătățirea și amplificarea sistemului de învățământ. Expectanțele legate de activitatea Casei erau ridicate, ea trebuind să schimbe imaginea învățământului, astfel încât „în curând nu va rămâne cătun fără școală bine organizată, în curând nu va fi om care să nu fie în pozițiune de a-și putea desvolta cugetarea, hrăni spiritul și inima cu idei. Școli reale, profesionale, organizate sub un punct de vedere practic, vor răspândi în țarinile noastre meseriile, perfecționarea culturii pământului, cu un cuvânt, industria care azi ne lipsește cu desăvârșire”⁸².

⁸⁰ *Tabele statistice relative la clădirile, mobilierul, populația și întreținerea școlilor primare urbane, însoțite de circulara nr.13661 din 25 sept.1887 adresată prefecților de județe și primarilor comunelor urbane, București, 1888, p. 3*

⁸¹ D.S., 1882/1883, ședința din 15 ian. 1883, pp. 718-719

⁸² D.A.D., 1882/1883, ședința din 13 dec. 1882, p. 463

Noblețea misiunii trasate Casei pentru ajutorul școlilor era indisolubil legată de dimensiunile fondurilor bănești și de priceperea administratorilor săi, totuși, importanța instituției conduce la adoptarea legii în 13 dec.1882 în Cameră, cu 57 voturi favorabile și 17 abțineri, și la 15 ian.1883 în Senat, cu 21 voturi pozitive contra unuia. Interesant este faptul că dezbaterile legii nu a fost tergiversată prin practica amendamentelor, precum și valabilitatea legii, păstrată până la jumătatea secolului XX.

În intervalul ministeriatului lui P.S.Aurelian, învățământul ajunge în atenția Parlamentului și datorită deciziei Camerei din 22 febr.1884 de a se suprima Facultatea de medicină din Iași. Motivația hotărârii o furnizase generalul D.Lecca care desfășurase o campanie de discreditare a acestui așezământ, reliefând neîndeplinirea condițiilor de funcționare pretinse de un institut școlar. Reacția cadrelor didactice ale facultății a sensibilizat oamenii politici, care demontau argumentele lui Lecca probând existența unui număr suficient de profesori și studenți la facultatea în discuție. Dotările materiale nu erau îndestulătoare, dar nu din pricină că nu fuseseră solicitate, ci pentru că nu se găsiseră banii pentru acoperirea lor.

Cum utilitatea facultății de medicină fusese exprimată clar prin legea instrucțiunii publice din 1864, iar deficiențele erau familiare și altor instituții de învățământ, verdictul Camerei nu putea fi decât unul: menținerea facultății⁸³.

Cu această chestiune se încheia prezența instrucțiunii în dezbaterile parlamentare din vremea lui P.S.Aurelian, primul ministru care nu s-a ambiționat să modifice legea din 1864, ci a lucrat la aplicarea ei.

4. Politica școlară a lui D.A.Sturdza și proiectul său de reformă (1885-1888)

Sucesiunea la Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice a fost asigurată în perioada 2 febr.1885-28 febr.1888 de D.A.Sturdza, care întrerupea infertilitatea ministeriat al lui Gh.Chițu, din intervalul 23 iun.1884-1 febr.1885.

Produs al sistemului de învățământ german, specialist în științe economice și financiare, Sturdza își exploatarea pasiunea pentru istorie dobândind un impresionant bagaj de informații care i-a permis să semneze meritorii studii istorice și să coordoneze câteva colecții de documente.

Obișnuit al scenei politice românești, unde evoluează ca parlamentar, membru marcant al P.N.L. sau președinte al partidului (1892-1909), ca ministru sau președinte al Consiliului de miniștri, el îmbrățișase ideile liberal-moderate. În domeniul educației, acestea converg spre sublinierea priorității sale, ca domeniu

⁸³ *Ibidem*, 1884/1885, ședința din 19martie.1884, pp. 1732-1739

determinant al viitorului țării, fiindcă prin el „tinerimea află nu numai învățătură și știință, dar în școală se dezvoltă practicarea adevărului și a binelui, simțământul ordinii și al disciplinei, consolidarea iubirii de țară”⁸⁴. Se întărea o dată în plus rolul școlii de a da oameni și cetățeni folositori patriei, familiei și lor înșiși, din măreția misiunii decurgând importanța declarată cu mai mult sau mai puțină convingere. Aceasta era calea pe care reformele sale trebuiau să o urmeze, o cale pe care se înainta cu dificultate datorită lacunelor neeliminate de predecesori.

Eșecurile, mai numeroase decât reușitele, determinau creionarea în culori sumbre a tabloului învățământului, caracterizat la 1886 de D.Brătianu astfel: „adesea, unde sunt profesori lipsesc localurile, și unde sunt localuri lipsesc profesorii. În unele școli sunt elevi prea mulți pentru un singur profesor, în altele copiii lipsesc cu totul. Obligativitatea învățământului nu se observă. Primarul ca să nu indisună pe alegătorii săi, nu-i obligă a-și trimite copiii la școală, căci țăranul nu simte încă avantajele școlii și crede că pentru dânsul este o pagubă să meargă copiii la școală. Într-un cuvânt, într-un sat cu 200 de locuitori, nu găsești 10 cari știu carte. În învățământul secundar și superior, încărcarea programelor peste măsură și schimbarea lor continuă, precum și a regulamentelor, incapacitatea și hatârul în corpul profesoral, cummul mai multor sarcini cari împiedică chiar pe profesorii capabili de a-și împlini cu sfințenie datoria, lipsa de un control serios, fac că elevii nu știu mare lucru când es din școală. Bacalaureaților noștri, cari merg în străinătate să-și continueze studiile, le trebuie să mai lucreze un an sau doi ca să poată trece bacalaureatul acolo. Asemenea cei cari au urmat aici cursurile facultății de științe, ducându-se în străinătate, trebuie să se prepare un an sau doi pentru ca să fie admiși într-o școală specială de științe”⁸⁵.

Imaginea unui învățământ asaltat de nevoi revenea obsedant în epocă, ca un lait-motiv al discuțiilor pe marginea bugetului ministerului sau a datelor statisticilor oficiale.

În scopul minimalizării aspectelor amintite în 1886 este elaborat proiectul de lege pentru instrucțiunea publică elementară, primară, secundară și superioară, o nouă tentativă de modificare a legii din 1864.

Proiectul fusese prezentat Corpurilor legiuitoare la 24 ian.1886, iar cele 180 de articole ale sale erau un amalgam de principii precizate în legile școlare de la 1864, 1879 și 1883. Rezultat al combinării prevederilor originale și al celor care își probaseră în timp eficiența, proiectul lui D.A.Sturdza avea pretenția de a „schimba, ameliora și îmbunătăți „sistemul de educație din acea perioadă.

Administrarea învățământului revenea, conform textului legislativ, ministrului, care dobânda atribuții sporite și unui Consiliu al instrucțiunii, născut din transformarea Consiliului permanent. Consiliul instrucțiunii avea îndatoriri

⁸⁴ STURDZA, D.A., *P.N.L. de la 1876 până la 1888*, București, 1888, p. 48

⁸⁵ D.S., 1886/1887, ședința din 9 dec.1886, p. 77

legate de buna evoluție a procesului de instrucție, care presupuneau supravegherea actului de instrucție și controlarea calității programelor și a manualelor școlare utilizate. Supravegherea școlilor o asigurau, ca și în trecut, inspectorii și revizorii care sunt acum încadrați în corpul didactic, renunțându-se la obiceiul selectării lor dintre persoane străine școlii.

Definirea școlilor publice se încadra între primele elemente particulare ale proiectului. Erau considerate școli publice toate institutele, fie că erau întreținute de stat, județe, comune sau particulari cu condiția de a se afla sub administrarea statului. Accepțiunea dată învățământului public răspundea nevoii ca „întreaga educațiune națională să fie inspirată de aceleași sentimente, să urmeze aceeași direcțiune și să tindă la același scop”⁸⁶.

Se propunea pentru început o nouă structurare a învățământului, pe lângă treptele primară, secundară, superioară, apărând cea a instrucției elementare, reprezentată prin grădinițele de copii (art.5). Anticiparea căii de evoluție a învățământului, îl determina pe ministru să acorde acestui grad o atenție justificată nu atât prin dimensiunea educației elementare de la acea dată, căci nu funcționa decât o grădină de copii, la Azilul Elena Doamna, cât prin amploarea ce se prevedea a o dobândi în viitor acest segment destinat celor ce nu împliniseră 7 ani și nu puteau avea acces la educația desfășurată prin școli.

În privința învățământului primar o importantă modificare consta în stabilirea duratei cursurilor, fixate pentru școlile urbane la 4 ani și pentru cele rurale la 5 ani, cu scopul de a nu fi privați fiii sătenilor de la o educație imposibil de dat în 4 ani din pricina anului școlar căruia i se conformau comunele rurale, ce presupunea vacanțe mai lungi pentru a se permite copiilor să participe alături de părinți la muncile agricole (art.43,47).

Principiul rotației institutorilor la clasele primare se regăsește și în acest proiect, chiar dacă în trecut nu întrunise adeziunea cadrelor didactice rezervate din cauza accentului pus pe calitățile particulare ale fiecărui dascăl, calități determinante pentru eficacitatea sistemului. Avantajele erau însă evidente, neputând fi eliminate de aceste temeri subiective, și constau în stabilirea egalității cadrelor didactice din învățământul primar sau chiar din aceeași școală, dispărând prin predarea tuturor cunoștințelor elementare percepția falsă a superiorității dascălilor din clasele terminale asupra celor de la clasele mici. Nu se neglija nici înlăturarea monotoniei ce intervenea după predarea acelorași informații de-a lungul mai multor

⁸⁶ *Proiect de lege asupra instrucțiunii publice elementare, primare, secundare și superioare prezentat de guvern Corpurilor legiuitoare în 24 ian.1886, pus în concordanță cu legile din 1864, 1879, 1883, cu modificările propuse în comitetul delegaților Camerei, de corpul didactic din Iași, de comisia consiliului general al instrucțiunii și de alți membri ai cadrelor didactice, însoțit de expunerea de motive, București, 1886, p. 3*

ani, proiectul permițând fiecăruia „a nu rămâne în perpetuitate în aceleași ocupațiuni neschimbate, ci a-și esercita facultățile într-un mod variat”⁸⁷.

Un aspect ce contribuia la adaptarea învățământului la cerințele societății era cel al separării clare a educației secundare clasice de cea reală, înlăturându-se soluția de compromis a bifurcării ciclului secundar care implica până la un punct o educație comună urmată de specificarea la un moment dat a intenției de a îmbrățișa o profesiune liberă sau una industrială sau comercială. Proiectul făcea distincția între instrucția clasică, oferită de gimnaziile și liceele clasice, și cea reală din gimnaziile și liceele reale. Era o precizare nimerită, acest tip de instrucție nefiind prevăzut în legea din 1864, deși în practică existau instituții reale care își desfășurau activitatea. Nu se încerca, prin mai buna reglementare a acestei instrucții, negarea importanței pregătirii clasice, mai ales că nici școlile reale nu specializau, ele fiind „școli de învățământ general, ca și școlile clasice”. Ceea ce le deosebea de acestea era unghiul din care abordau cultura, și anume: „în școlile clasice legăm învățământul nostru de cursul întreg al dezvoltării omenirii, pe când în școlile reale se dă o atențiune cu totul deosebită părții practice a vieții. Sfera idealului e mai apropiată de cele dintâi, sfera necesarului de cele din urmă”⁸⁸.

Proiectul renunța la sublinierea limitelor educației clasice, fapt ce i-ar fi atras opoziția susținătorilor acestui tip de instrucție, mărginindu-se a evidenția beneficiile ce decurgeau din aceea că „prin originea noastră avem o legătură cu cultura antică, și prin ea cu lumea occidentală modernă, și acestui fapt datorim superioritatea ce am păstrat asupra popoarelor mai noi ale continentului european”. Nici stringența extinderii învățământului real nu era neglijată deoarece numărul insuficient de astfel de așezăminte educaționale făcea ca solicitările de persoane cu o asemenea pregătire să fie satisfăcute prin formarea tinerilor români cu predilecție în străinătate.

Demnă de reținut era menținerea gimnaziilor ca instituții secundare inferioare asigurau absolvenților cursurilor primare, la sfârșitul a 4 ani de studiu, o instrucție relativ completă, un „total de cunoștințe, nu prea întins.” Art.117 demonstra seriozitatea acordată gimnaziilor prin dreptul acordat de a elibera diplome în urma unui examen general, analog celui de la liceu. Posesorii certificatului eliberat de gimnazii aveau posibilitatea de a opta fie pentru începerea carierei, fie pentru continuarea studiilor corespunzătoare cursului superior al liceului, și aceasta datorită reformării programelor așa încât instrucția să nu mai fie incompletă și să nu mai lase elevilor impresia că au petrecut 4 ani fără folos în școli.

Oportună devenea și diferențierea instrucției speciale de cea secundară, care până atunci se confundau, chiar dacă, potrivit spuselor ministrului, ele nu aveau decât un element comun și anume se adresau absolvenților școlilor primare.

⁸⁷ *Ibidem*, pp. 49-50

⁸⁸ *Ibidem*, p. 9

Distincțiile erau substanțiale și derivau din destinația școlilor, pentru că institutele secundare, gimnazii și licee, nu dădeau o specializare cursanților, această sarcină revenind școlilor superioare, în vreme ce așezămintele speciale aveau ca obiectiv prioritar tocmai specializarea într-un anumit domeniu a elevilor doritori a profesa după un stagiul de instruire mai scurt.

Un regres în comparație cu proiectele de lege anterioare rezida în restrângerea accesului fetelor la cultura secundară și superioară. În cazul celei dintâi, fetele se puteau înscrie doar la externatele secundare și la școlile centrale, asemănătoare gimnaziilor, dar având eleve interne. Instrucția secundară se deosebea și sub aspectul întinderii programelor de studiu, favorabile băieților care primeau o educație mai extinsă.

Considerentul în baza căruia se operase această schimbare era relevat de ministrul Sturdza astfel: „Activitatea femeilor se mișcă într-un cerc deosebit, indicat prin propria lor natură. De aceea și pregătirea lor pentru viața practică e alta decât cea a bărbaților.”

În privința instrucției universitare, același ministru explica excluderea fetelor prin aceea că „nu duc pe femei la un rezultat practic decât în casuri cu totul speciale, și acestea nu sunt deajuns pentru a face să se introducă în școlile noastre o reformă atât de capitală, care nu va avea un rezultat practic decât pentru un foarte mic număr de fete, dar care ar da educațiunii generale a femeilor o direcțiune greșită și improprie sexului lor”⁸⁹.

Învățământul superior se întregea prin anunțarea înființării unei Școli Politehnice, cea mai înaltă instituție școlară de instrucție reală, care ar fi trebuit să contribuie la impulsionearea acestui sector al învățământului românesc.

Pe ansamblu, instrucția universitară suferea modificări generate de o clasificare nouă a cursurilor, și anume: cursuri publice ținute de profesorii extraordinari și ordinari asupra materiilor din programele de studiu, cursuri libere organizate de docenți, lucrări practice și conferințe ținute de maștrii de conferințe, cele din urmă fiind o inovație pentru sistemul românesc de învățământ.

Neremunerați, docenții și maștrii de conferințe dobândeau experiență didactică și, la împlinirea unei vechimi de minim 3 ani, puteau ocupa catedrele vacante de la facultăți, dacă meritele personale îi recomandau pentru asemenea posturi (art.160).

Formarea cadrelor didactice era menționată în proiect, interesul lui Sturdza fiind captat de dorința de a ameliora corpul profesoral prin fondarea de instituții corespunzătoare. În acest sens, se evidențiază întregirea educației normale cu școlile normale pentru institutori și institutoare, cu programe, ani de studiu și condiții de recrutare a elevilor deosebite de cele ale școlilor normale pentru învățători. Măsura se impunea pentru că prin preferința acceptării în școlile

⁸⁹ *Ibidem*, p. 12

normale a fiilor de săteni, școlile rurale primeau tot mai mulți învățători calificați în școlile normale, în vreme ce școlile urbane continuau să selecteze institutorii prin concurs, dintre absolvenții învățământului secundar.

Apariția școlilor normale pentru institutori era necesară deoarece dacă ar fi funcționat un singur tip de școli normale, pentru învățători și institutori deopotrivă, cei mai mulți absolvenți ar fi optat pentru o carieră la oraș, unde salariul era mai mare, iar la sate ar fi ajuns cei mai slab preparați. Alegerea învățătorilor dintre săteni și a institutorilor dintre orășeni, era o idee familiară lui Sturdza, care opina că pentru popularizarea școlii la sate este indicat ca dascălul să fie sătean pentru că „modul său de viață, ideile sale, sunt de acord cu ale consătenilor, și prin aceasta el este mai în măsură decât un altul de a se potrivi cu înțelegerea copiilor pe care are a-i instrui”⁹⁰.

Dacă pregătirea cadrelor primare era definitivată prin constituirea celor două tipuri de școli, în cazul profesorilor din învățământul secundar formarea pedagogică era lăsată pe seama conferințelor și lucrărilor practice pedagogice de la universități, care înlocuiau școlile normale superioare.

Aspectul recrutării cadrelor didactice suportase transformări în sensul organizării examenului de capacitate ce însoțea certificate de studii indispensabile depunerii candidaturii. Numirea la catedre se făcea pe baza unei liste cu notele obținute la concurs, liste valabile 5 ani (art.77).

Examenul nu era aplicabil învățământului superior, fiind catalogat ca înjositor și incapabil a evalua meritele unor oameni de știință, a căror valoare o confirmau numai lucrările și activitatea științifică desfășurată.

Ameliorarea situației corpului profesoral se încerca a se face prin creșterea salariilor în învățământul secundar și superior, dar mai ales prin militarea pentru introducerea inamovibilității tuturor cadrelor, indiferent de gradul de educație în care activau. Interesele corpului didactic erau apărate prin desființarea juriilor profesionale, cărora li se putea imputa subiectivitatea în judecarea cauzelor în care erau implicați dascăli, și înlocuirea lor cu complete de judecată formate din magistrați și rectorii universităților. Și în ceea ce privește penalitățile se produceau ameliorări, introducându-se admonestarea ca pedeapsă inferioară avertismentului și suprimarea cenzurii⁹¹.

Proiectul, în pofida avantajelor menționate nu s-a concretizat, adăugându-se seriei de inițiative care au avut meritul de a sintetiza la un anumit moment principiile de reformare a învățământului.

În vremea ministeriatului lui D.A.Sturdza s-a continuat practica alocărilor bugetare pentru fondarea de școli, legea din apr.1886 pentru construirea școlilor secundare și superioare și a institutelor de cultură, concentrând sumele neutilizate

⁹⁰ *Ibidem*, p. 20

⁹¹ *Ibidem*, pp. 37-40

ale creditelor din 1882, 1884 și 1885, și completându-le până la suma de aproximativ 19 milioane lei. Fondurile serveau la ridicarea de licee în București, Iași, Botoșani, Bârlad, Galați, Brăila și Turnu Severin, dar și la repararea sau extinderea unor așezăminte existente (ex. școlile normale Carol I și V. Lupu; seminariile din București și Iași, azilul Elena Doamna; clădirea Universității din Iași; localul Academiei și cel al Ministerului Cultelor ori al Arhivelor etc.).

Dezbaterile proiectului de buget al Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice a generat energice intervenții ale politicianilor care oscilau între suplimentarea creditului (N. Fleva) și reducerea lui (ex. I. Agarici care găsea inoportun momentul pentru facerea unor asemenea cheltuieli, deoarece lipseau mijloacele de acoperire, ceea ce echivala cu „a vinde casa pentru a face îngrădirea curții.”).

Destinația fondurilor a provocat, în aceeași măsură, combativitatea verbală a deputaților atașați de învățământul primar (ex. Em. Costinescu, N. Fleva, G. D. Pallade) care doreau zidirea prioritară a școlilor elementare rurale, fiindcă celor 2.997 comune ale țării le reveneau doar 2.470 de școli. Nu doar insuficiența numerică, dar și starea în care se aflau transformau învățământul primar într-o urgență, cele mai multe așezăminte prezentându-se astfel: „n-au acoperiș, și pică în casă ca afară, ori n-au bănci, ori sobă, ori geamuri”⁹². Acești deputați erau contraziși de politicieni ca A. Vizanti, adepți ai organizării de la vârf spre bază a învățământului. Superioritatea educației secundare și superioare erau motivate prin faptul că „fără învățământ superior nu putem avea nici școli primare. Prin eliminarea institutelor de înaltă cultură și susținerea în mod unilateral numai a învățământului elementar se tinde direct la o uniformitate și egalitate de inferioritate intelectuală care e aproape, dacă nu egală, cu domnia întunericului”⁹³.

Puternice argumente aduceau ambele tabere, balanța neputându-se înclina fără a prejudicia una sau alta dintre treptele de învățământ. Stingerea animozităților venea prin promisiunea unor credite pentru instrucția primară, iar discuțiile sunt încununate la 8 apr. 1886 cu 72 voturi favorabile, contra a 10⁹⁴.

Pe linia fondării de așezăminte școlare se plasa proiectul de lege pentru înființarea unui liceu internat în afara Bucureștilor, pe o moșie a statului. Susținătorii proiectului (ex. N. Fleva, M. Kogălniceanu) insistau asupra necesității institutelor liceale, „afară din oraș, la aer curat”, aflându-se în asentimentul ministrului Sturdza care considera că „elevii nu e bine să fie în contact cu pietrele cu care sunt pavate străzile orașului, ci le este mai avantajos contactul cu natura”. Opozanții proiectului (ex. T. Ionescu, N. Voinov) evidențiau inconvenientele deschiderii liceului în afara Capitalei: profesori care nu sunt dispuși a se deplasa,

⁹² D.A.D., 1886/1887, ședința din 7 apr. 1886, pp. 1328, 1345

⁹³ D.S., 1885/1886, ședința din 6 febr. 1885, p. 771

⁹⁴ D.A.D., 1886/1887, ședința din 7 apr. 1886, p. 1331

condiții igienice improprie unei școli, depărtarea de institute de cultură, muzee, biblioteci, adevărate mijloace de instruire.

Înaintat Camerei la 14 dec.1887, proiectul, a fost adoptat o zi mai târziu cu o majoritate de 73 voturi din cele 104 exprimate, după ce articolul său stârnise discuții aprinse.

Neîntârziată atenție solicita politicienilor și învățământul profesional a cărui stare deplorabilă o deconspira un cunoscător al acestui sector școlar, I.Câmpineanu, ministrul Agriculturii, prin termenii: școlile de meserii se află în așa „condiții care nu pot produce nimic, cu personal didactic slab și direcțiune nulă”. Acest învățământ, în locul unei temeinice reorganizări, a „beneficiat” în perioada 1885-1888 de un proiect de lege pentru „introducerea în școlile agricole, de meserii și în școlile normale întreținute de Stat a cursurilor regulamentelor tactice de infanterie, ale serviciului inferior și de garnizoană”, discutat în Senat la finele lunii ianuarie 1887. Palidă consolare pentru nevoile învățământului, proiectul reglementa predarea cunoștințelor militare în școli, inițiată la 1872 de Chr.Tell.

Propus de ministrul de Război, generalul Al.Angelescu, proiectul viza completarea instrucției militare a elevilor din aceste școli. Ridicați la gradul de caporali și subofițeri după absolvirea școlii, elevii erau evaluați la finalizarea cursurilor, iar școlilor li se dădea o organizare conformă cu disciplina militară, menținută de instructorii și profesorii militari atașați instituțiilor școlare. Ministrul de Război motiva proiectul prin „absoluta trebuință de a avea cadre îndestulătoare care să conducă masele în vremuri de mobilizare” sau prin aceea că formarea cadrelor „trebuie să facă preocupățiunea constantă în armată, căci de la bunăstarea lor depinde aceea a trupelor, de la suficiența lor atârână bunele rezultate”.

Vocile ce negau valoarea proiectului nu au fost puține, unele aparținând chiar unor ofițeri, precum generalul I.Fălcoianu care, contrariat de compromisiunile făcute în aplicarea legii recrutării – scutiri, amânări, reducerea stagiului militar –, releva defectuoasa pregătire ce s-ar asigura viitoarelor cadre prin cursurile propuse, fiindcă „asemenea cadre nu vor servi decât pentru a învăța pe soldat să fugă, cadrele cari nu cunosc casarma, cari n-au ținut post în toată viața lor, cari nu au comandat niciodată, asemenea cadre nu pot să ducă armata la luptă”.

În pofida obiecțiilor referitoare la lipsa timpului necesar învățării materiilor școlare și militare, proiectul ivit din stringența întregirii corpului militar a fost adoptat cu 50 voturi contra a 9 voturi⁹⁵. Eficacitatea limitată a proiectului nu era dificil de anticipat din cauza imposibilității efective de a se încărca programele cu informații militare, în condițiile în care tendința era de a fi triate cât mai mult cunoștințele școlare, în ideea impunerii unui proces instructiv-educativ bazat pe calitatea informațiilor transmise, nu pe cantitatea lor.

⁹⁵ *Ibidem*, ședința din 8 apr.1886, p. 1352

Și învățământul superior, prin Facultatea de medicină, a poposit în debaterile Parlamentului în 1887, când este întocmită legea pentru crearea a 3 catedre noi la facultatea din București, și la 1886, când este comentată legea pentru suprimarea gradului de licențiați la facultățile de medicină.

În primul caz, crearea catedrelor de patologie experimentală și bacteriologie, chirurgie și clinică medicală, fusese determinată de dorința atragerii unor personalități din domeniu în învățământul medical. Gh.Asachi, V.Babeș, N.Kalinderu ar fi contribuit la îmbogățirea corpului profesoral universitar. Recunoașterea meritelor lor în afara țării era un argument forte spre a se oferi celor 3 scutirea de concurs, înjositor pentru cei ce făcuseră o favoare învățământului românesc renunțând la posturile didactice deținute până atunci la institute din străinătate. Proiectul, dovadă a aprecierii acestor personalități, a fost adoptat în Cameră la 18 febr.1887 cu o majoritate de 69 voturi din cele 80 numărate, iar în Senat la 27 febr.1887, cu 59 voturi favorabile și 8 contra⁹⁶.

Proiectul de lege din 1886 anula dreptul facultăților de medicină din Iași și București de a elibera diplome de licență, singurele fiind cele de doctor în medicină, și stabilea fără echivoc deschiderea cursurilor doar pentru absolvenții cursului integral de liceu. Proiectul modifica menirea fixată inițial pentru facultățile de medicină, gândite la 1869 a forma medici cu grad de licențiați, și abroga prescrierile din regulamentele facultăților de a avea 2 tipuri de studenți, deci două tipuri de diplome. Conform acestor regulamente puteau frecventa facultățile absolvenții învățământului secundar complet, aspiranți la titlul de doctor, și absolvenți ai cursului secundar inferior, viitori licențiați în medicină. Cum aplicarea regulamentelor fusese deteriorată, admitându-se la doctorat persoane cu o pregătire necorespunzătoare, legea din 1886 era binevenită căci clarifica situația învățământului medical. Trebuie remarcat că renunțarea la diplomele de licență nu aducea prejudicii, licențiaților refuzându-li-se în acea perioadă angajarea în serviciul sanitar civil sau accederea la grade superioare dacă activau în armată.

Oportunitatea legii o confirma și rezultatul votului din 13 iun.1886, când 80 de deputați și-au precizat acordul, în opoziție aflându-se doar o persoană⁹⁷.

Între interpelările adresate lui D.A.Sturdza se evidențiază cea venită din partea deputatului B.Iepurescu, pe fondul modificării regulamentului de ordine, disciplină și promovare a școlilor primare. Nemulțumirea rezida în perturbarea procesului educațional prin introducerea în cursul anului școlar a unor pretenții ce îi puneau în dificultate pe anumiți elevi. Imputările se rezumau la momentul ales pentru a produce schimbările în regulament, schimbări demne de luat în seamă de elevii care trebuiau să își dozeze eforturile astfel încât să obțină la fiecare obiect

⁹⁶ D.S., 1886/1887, ședința din 23 ian.1887, pp. 260-268

⁹⁷ D.A.D., 1886/1887, ședința din 18 febr.1887, pp. 691-697; v. și D.S., 1886/1887, ședința din 27 febr.1887, p. 417

de studiu media 6. Nici media anuală nu scăpa transformărilor, fiind ridicată de la 4 la 6. Justificarea elevării standardului de promovare o găsea ministrul Cultelor în nivelul slab de pregătire al absolvenților ciclului primar care, ajungând în gimnazii, dovedeau că „nici regulile de înmulțire nu le înțelegeau, nu știau să înmulțească nici cifre întregi, nici fracții”, fără a avea prestații mai strălucite la celelalte materii⁹⁸. Era indiscutabilă dorința de ameliorare nu doar a nivelului corpului profesoral, pentru selectarea căruia ministrii impuseseră condiții sporite la trecerea concursului de ocupare a posturilor, dar și a celui al absolvenților, ei reprezentând rezultatul final în funcție de care se măsura eficiența întregului sistem de învățământ.

Temerea că noile reglementări vor conduce la golirea școlilor publice în favoarea celor particulare, care nu se supuneau prevederilor regulamentului, nu își găsea locul, mai ales că frecventarea școlilor private includea taxe pe care unii cetățeni nu aveau nici motivația, nici posibilitatea financiară de a le achita. Se adăuga obligația absolvenților institutelor particulare de a susține examenele finale la școlile publice, aceasta fiind unica variantă de a le fi recunoscute studiile.

Ministeriatul lui D.A.Sturdza încheia prezențele importante la conducerea Cultelor și Instrucțiunii Publice, popasul lui C-tin Nacu în fruntea administrației acestui domeniu între 1 martie-21 martie 1888 fiind prea scurt pentru a se putea evidenția.

Perioada marii guvernări liberale se dovedise în planul încercărilor de a optimiza situația învățământului românesc, una efervescentă, presărată de numeroase inițiative legislative care își propuneau să modernizeze textul legii din 1864. Eforturile de a ridica calitatea pregătirii corpului profesoral, de a spori numărul cunoscătorilor de carte, determinat nu doar de modificarea mentalității, dar și de crearea condițiilor necesare aplicării obligativității instrucției primare, lărgirea rețelei de școli, conferirea unei mai mari stabilități în posturi mai bine remunerate, reformarea programelor de studiu, erau doar câteva dintre urgențele pe care ministrii liberali au căutat să le soluționeze. Răspunzători pe perioada mandatului de evoluția instrucțiunii, căreia îi erau închinat proiecte de legi, regulamente, circulare, ministrii și-au văzut zădărnice de multe ori intențiile din pricina carențelor financiare, hotărâtoare în aplicarea oricărui text de lege. Progrese fuseseră făcute în plan legislativ, dar deficiențele sistemului nu putuseră fi înlăturate, rămânând guvernărilor următoare datoria de a nu înceta să acționeze pe linia îndeplinirii nevoilor instructiv-educative ale țării.

⁹⁸ D.A.D., 1885/1886, ședința din 13 iun.1886, pp. 1916-1917

V

PROBLEMELE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN PARLAMENTUL ROMÂN ÎN ANII 1888-1895

Finalizarea marii guvernări liberale, favorizată de complicarea vieții politice românești pe fondul acțiunilor întreprinse de reprezentanții „Opoziției Unite”, a lăsat posibilitatea de manifestare altor grupări politice ale momentului. Retragerea cabinetului condus de I.C.Brătianu coincidea cu încheierea unei perioade de 12 ani de stabilitate politică, care, în martie 1888, deschidea o nouă etapă de căutări în sensul identificării unei formule politice care să nu repete experiența deselor schimbări de guverne de la începutul domniei lui Carol I.

Obiectivul acesta era dificil de atins deoarece Opoziția, rezultat al apropierii oamenilor politici de diferite orientări, nu constituia un model de unitate, de organizare, capabil să inspire siguranță. Astfel, se considerau îndreptățiți a prelua conducerea țării, conservatorii, liberalii moderați ai lui M.Kogălniceanu, liberalii democrați în frunte cu D.Brătianu sau liberalii tineri coalizați în jurul lui N.Fleșa, care, ca și alții precum Al.Djuvara, T.Ionescu ori C.C.Arion, luaseră atitudine față de guvernul I.C.Brătianu și, îndepărtându-se de ideile liberale, se aliaseră cu conservatorii.

Opțiunea lui Carol I era de a-i aduce pe junimiști la guvernare, fapt ce i-a surprins pe cei amintiți, care manifestă ostilitate la numirea lui Th.Rosetti ca președinte al Consiliului de Miniștri. Alegerea regelui determinată de considerente de stat permitea garantarea continuității în ceea ce privește politica externă, departament încredințat lui P.P.Carp, conducătorul real al guvernului¹.

Consolarea conservatorilor, aflați acum în opoziție, decurgea din convingerea că un cabinet junimist va avea o existență efemeră, justificată prin necesitatea organizării alegerilor care ar fi trebuit să se soldeze cu preluarea puterii de către conservatori.

Cu toate acestea, interimatul la guvernare s-a prelungit până în 1891, interval în care președinți ai Consiliului de Miniștri au fost Th.Rosetti, L.Catargiu, g-l.Gh.Manu, g-l.I.Em.Florescu.

Celor patru guverne care s-au succedat în intervalul martie 1888 – noiembrie 1891, avea să le urmeze cea de a doua mare guvernare conservatoare din istoria României, în frunte cu Lascăr Catargiu, mergând de la sfârșitul anului 1891 până în toamna anului 1895; aceasta va fi, cum vom vedea mai departe, guvernarea în

¹ BULEI, I., *Conservatori și conservatorism în România*, București, 2000, pp. 89-90

care linia programatică va fi trasată de liderul junimist P.P.Carp și la care își vor aduce concursul alte personalități politice de seamă, precum Take Ionescu, Al.Lahovari ș.a.

1. Dezbateri asupra învățământului în Parlament în anii 1888-1891

Cum în atenția studiului se găsește prezentarea problematicii învățământului românesc ale României, oportună este menționarea miniștrilor Cultelor și Instrucțiunii Publice care s-au aplecat asupra acestei problematice în anii 1888-1891, și anume: T.Maiorescu, titular al portofoliului Cultelor între 22 mart.-11 nov.1888, 12 nov.1888-22 mart.1889 și 16 nov.1890-15 febr.1891; C.Boerescu, între 29 mart.-3 nov.1889; Th.Rosetti, ad-interim între 5 nov.1889 -16 nov.1890 și titular al Ministerului de Justiție; G.Dem.Teodorescu, director al ministerului între 21 febr.-20 iul.1891 și P.Poni, administrator al acestui domeniu între 21 iul.-26 nov.1891².

Problematica învățământului, departe de a fi fost epuizată, reclama constantă atenție și eforturi încordate din partea celor desemnați a se dedica cauzei sale. Cel dintâi personaj politic chemat în fruntea Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice era T.Maiorescu, care deținuse funcția de ministru și în anii 1874-1876.

Experiența acumulată ca ministru al Cultelor și Instrucțiunii Publice era întregită de cariera didactică desfășurată, care îl familiarizase cu realitățile școlare și care fusese marcată de importante responsabilități precum: director al Liceului Național din Iași și al Școlii Normale „Vasile Lupu” profesor de istorie universală, filosofie și logică la Universitatea din Iași (1862-1871) și rector al acesteia (1863-1867), membru al Comitetului ieșean de inspecțiune a școalelor³.

Imaginea învățământului, în pofida strădaniilor predecesorilor săi, rămânea subordonată unor aspecte care amenințau să se acutizeze. Lipsa localurilor propice școlilor, insuficiența dotărilor cu materiale didactice, menținerea prejudecăților legate de școală, defectuoasa plasare a așezămintelor de educație, așa încât alterna existența localurilor suprapopulate cu cele unde penuria de elevi era o certitudine, reticența autorităților locale de a se implica în dezvoltarea culturii, incompetența unor cadre didactice, programe de studiu neadecvate sau un control pârtnitor erau câteva coordonate ale sistemului de învățământ din a doua jumătate a secolului al XIX-lea⁴.

² MAMINA,I., BULEI,I., *Guverne și guvernanți (1866-1916)*, București, 1994, p. 63,67,69,71,76; vezi și NEAGOE,ST., *Istoria guvernelor României de la începuturi (1859) până în zilele noastre (1999)*, București, 1999, pp. 61-64

³ MAMINA,I., BULEI,I., *op.cit.*, p. 216; v. și IVAȘCU,G., *Titu Maiorescu*, București, 1972, p. 34

⁴ TUFESCU, I.GH., *Învățământul primar din România*, Iași, 1889, pp. 30-35

Valoros om de cultură, junimistul T.Maiorescu a beneficiat de șansa a trei ministeriate pentru a se ocupa de problemele sinuase ale instrucției școlare, dar trebuie amintit faptul că în primele, din 1888-1889, timpul nu i-a lăsat răgazul pentru a interveni substanțial în evoluția procesului instructiv-educativ. Celor două mandate le revine, ca element ilustrativ, doar inițierea proiectului de lege pentru fondarea unui institut de chirurgie, depus în Adunarea Deputaților la 6 febr.1889. Institutul, anexat catedrei de clinică chirurgicală a profesorului Gh.Asachi, trebuia să completeze, prin intermediul cercetărilor, educația medicală și să fructifice cunoștințele dobândite de studenți. Proiectul care lărgea cadrul de manifestare a instrucției medicale, a fost adoptat în Cameră la 29 nov.1889, cu 67 voturi contra a 6 voturi negative⁵.

Abordarea cronologică a prezenței învățământului în atenția Parlamentului impune stăruirea asupra perioadei 29 mart.-3 nov.1889 în care portofoliul Cultelor și Instrucțiunii Publice a fost deținut de C.Boerescu.

Deși limitat temporal, acest ministeriat i-a asigurat titularului său prilejul de a iniția proiecte de lege precum cel din aug.1889, referitor la organizarea școlilor normale de învățători. Plecând de la premisa că „după cum este învățătorul așa este și școala, deci, după cum vor fi școlile normale, așa vor fi și învățătorii, comisia însărcinată cu elaborarea proiectului stabilea ca scop al institutelor normale prepararea specială a elevilor pentru viitoarea carieră, pregătirea specială presupunând transmiterea de informații teoretice de pedagogie, psihologie, didactică, istoria pedagogiei, însoțite de transpunerea lor în practică. Titularul ministerului nu ezita să afirme: „Dacă este să aplicăm undeva cunoscutul adagiu că teoria trebuie să meargă mână în mână cu practica, e desigur în școala normală deoarece, fără teorie, arta didactică se reduce la simplă rutină și fără practică teoria nu poate aduce roade”⁶.

Inovațiile proiectului se rezumau la fondarea școlilor preparatoare care erau frecventate vreme de un an de absolvenții cursurilor primare ce doreau să se înscrie la institutele normale sau la îmbogățirea programei de studiu prin inserarea limbii franceze. Un nou obiect de studiu se justifica prin absența de tipărituri științifice românești pe care cadrele didactice să le poată consulta pentru a se informa. Aceasta îl forțase pe ministru să declare: „Dacă tindem ca învățătorii noștri să devie oameni culti și să se poată ei singuri instrui mai departe, suntem nevoiți să le dăm o limbă străină”⁷. Era un element modernizator, deschizându-se învățătorilor accesul la informații de specialitate, indispensabile ameliorării procesului de instrucție.

⁵ D.A.D., 1888/1889, ședința din 6 febr.1889, p. 722

⁶ „Monitorul oficial”, nr.100, din 6/18 aug.1889, p. 2411

⁷ *Ibidem*, p. 2412

Motivația înființării unor instituții de învățământ unde se repetau cunoștințele școlii elementare era, în opinia lui Boerescu, nevoia de a se uniformiza pregătirea elevilor, care, provenind de la școli diferite și purtând amprenta intelectuală a dascălilor de până atunci, înregistrau diferențe sub aspectul informațiilor deținute. Școlile pregătitoare se continuau cu cei 5 ani de studii ai școlii normale, defalcați în 4 ani de studii teoretice și unul, cel terminal, dedicat practicii pedagogice la școlile de aplicație. Se prelungea perioada de studiu, comparativ cu legea din 1864, de la 5 la 6 ani, socotindu-se și anul preparator. Școlile pentru învățători primeau exclusiv fii de săteni care depuneau un examen de admitere. Examenul se susținea și la finalizarea cursurilor, apărând în acest caz o modificare în sensul extinderii evaluării asupra tuturor materiilor parcurse de-a lungul școlii normale, spre deosebire de prevederile anterioare care fixau ca materii de examen doar pe cele din anul terminal.

Trecerea examenului final reprezenta calea de a dobândi certificatul de absolvire, dar și modalitatea de a primi numirea ca învățător provizoriu de care depindea debutul carierei didactice, numire raportată la rezultatele de la examen. Înaintarea în carieră consta în trecerea la școala normală absolvită a unui alt examen, după împlinirea a 3 ani de provizorat. Definitivatul în învățământ era dictat de notele de la examen, care atrăgeau recompensarea celor merituoși prin transformarea lor în institutori, sau, dimpotrivă, sancționarea celor slab pregătiți, care nereușind să obțină o medie mai mare de 4, erau excluși din cariera didactică.

Școlile de aplicație unde normaliștii transpuneau în practică cunoștințele pedagogice se fondau pe lângă fiecare institut normal. Proiectul specifica apariția a două tipuri de școli de aplicație, una rurală și alta urbană, dar în lipsa fondurilor disponibile, se putea renunța la școlile de aplicație rurale.

Cadrele didactice ale așezămintelor normale erau recrutate dintre licențiații care se supuneau concursului și, după numirea în funcție, se specializau în Germania. Pentru cursul pregătitor se preferau absolvenții școlii normale din București, cu o vechime de minimum 2 ani într-o școală primară urbană.

Nu era neglijată nici perfecționarea ulterioară a absolvenților, datori a participa la cursurile ținute anual de școlile normale și la conferințele învățătoresți organizate de revizor cu toți dascălii din județ, pe marginea subiectelor pedagogice de interes general.

Pentru atragerea tinerilor spre aceste școli, la finalizarea cursurilor erau scutiți de serviciul militar activ, trecând în rezervă cu gradele militare dobândite în timpul școlii.

Articolul ultim al proiectului preciza împărțirea țării în circumscripții corespunzătoare fiecărei școli normale, careia i se arondau anumite județe⁸.

⁸ *Ibidem*, nr.110, din 19/31 aug. 1889, pp. 2645-2650

Școlile normale, „simbol a noui biruințe intelectuale”, erau institutele prin care „noi așezăm bazele unei măririi și mai strălucite a României când înălțăm templuri în cari se vor forma generațiunile luminate ce au să ne urmeze” după cum declara C.Boerescu cu ocazia inaugurării școlii normale de institute din București, în apr.1891, iar atingerii acestui țel nu trebuia să i se impute sacrificiile financiare indiscutabile⁹.

Aceluiași ministru îi revine meritul de a fi avansat spre dezbatere proiectul de lege pentru învățământul primar rural.

Aplecându-se asupra problematicei educației rurale, proiectul, care a întrunit unanimitatea a 35 de voturi în ședința Consiliului general de instrucțiune din 23 sept.1889, reglementa structura învățământului primar sătesc, care presupunea existența școlilor primare rurale (care preparau pentru cursul complementar rural, școlile de aplicație și pentru școlile secundare unde se intra fără examen de admitere), a școlilor primare complementare (unde se completau cunoștințele elevilor care nu mergeau la institutele de aplicație sau la cele secundare) și a școlilor de aplicație (aici predându-se, în scopul familiarizării elevilor, cunoștințe agricole, industriale). Se puneau astfel bazele învățământului primar trienal, diferențiat după trebuințele speciale ale sătenilor. O idee originală a proiectului rezida în înființarea claselor complementare unde se dădea o educație mai mult profesională, pregătitoare pentru modul de viață din mediul rural. Activitatea școlilor primare complementare sau de gradul al treilea se desfășura pe parcursul a 3 ani, în câte o oră pe săptămână în lunile de iarnă și de 2 ori pe săptămână câte 2 ore în restul lunilor.

Se milita pentru uniformizarea instrucției primare în acest sens fixându-se limite de vârstă identice pentru aplicarea obligativității și statuându-se aplicarea în școlile primare rurale a programei din școlile urbane, singura abatere constând în înlocuirea orelor de gimnastică cu exerciții agricole, mai folositoare fiilor de țărani¹⁰. Totuși, se păstra structura diferită a anului școlar, care se reflecta în cei 5 ani ai instituțiilor rurale, în raport cu cei 4 ani ai școlilor urbane.

Erau mai bine formulate îndatoririle școlare ale statului (care întreținea corpul profesoral și asigura materialele didactice, colecțiile pentru muzee și biblioteci școlare), ale județului și comunelor (garante ale asigurării localului de școală și locuinței învățătorului) și ale comunei (datoare a se ocupa de mobilier, reparații, încălzire, servitori, cheltuieli mărunte și de cancelarie, de ajutoarele de hrană, îmbrăcăminte și cărți pentru elevii săraci).

Credincios convingerii că școlile trebuie să aibă localuri proprii, conforme planurilor autorizate de oficialitățile din domeniu, C.Boerescu facilita

⁹ BOERESCU, C.-TIN., *Discursuri politice (1866-1891)*, București, 1899, pp. 513-514

¹⁰ D.A.N.I.C., fond M.C.I.P., ds. 231/1891, f.96-101

materializarea dezideratului prin preconizarea unei Case pentru construcția școlilor rurale a cărei organizare era preluată din proiectul inițiat de T.Maiorescu.

Așezămintele primare rurale se deschideau în comunele cu minim 40 de copii de vârstă școlară, sau acolo unde trăiau 20 de familii și distanța față de cea mai apropiată școală era mai mare de 3 km. Ritmul creșterii numărului de școli sau de dascăli depindea de popularea școlilor, astfel: unui institut cu maxim 60 de elevi îi revenea un învățător, celui cu peste 60 de elevi îi corespundeau 2 învățători; prezența într-o comună a peste 120 elevi impunea fondarea a 2 școli, dintre care una de fete (art.31,33-34)¹¹.

Câte 2 școli de aplicație se amplasau în fiecare județ și se serveau de maeștri numiți dintre absolvenții școlilor speciale secundare, în vreme ce corpul profesoral primar era format numai din absolvenți ai școlii normale.

Oportunitatea proiectului era dictată de starea învățământului rural primar, a cărui imagine o creionează oamenii de școală însărcinați cu inspectarea sa, și anume: „Umede și întunecoase, cele mai multe școli sunt clădiri închiriate, zidite pentru altceva, la un loc cu primăria și cu cârciuma, sau dăruite de proprietari interesați și, astfel, situate pe la margini sau prin cătune risipite, iar nu în centrul comunei. Frecventarea lor regulată este, mai ales pe vreme rea, peste puțină. Mobilierul stă în multe comune, numai din câțiva țărushi bătuți în pământ și din scânduri negeluite, prinse de dâșii; tabla de scris este iarăși numai de scânduri potrivite din topor. Materialul didactic se reduce la nimica, și cât se află, nu e bun, nu corespunde cu cerințele pedagogice. Aparat, precum hărți, globuri, tabele și altele pentru învățământul intuitiv, lipsesc; mici biblioteci și muzee școlare nu se găsesc pe nicăieri, și fără aparat și bibliotecă, învățătorul e legat de mâini, iar școlarii la ochi”¹².

Aceste inconveniente își propunea să le înlăture Boerescu prin responsabilizarea autorităților în sarcina cărora cădea întreținerea școlilor sau prin fondarea Casei pentru construirea institutelor de educație rurală.

Prin noua organizare a învățământului primar spera să elimine situațiile des invocate în epocă în termeni precum: „Urmarea culturii după eșirea din școală este stânjenită și tinerii rămân osândiți a se hrăni numai cu ideile de prin gazete”.

Proiectul de lege aparținând ministeriatului lui C.Boerescu nu s-a concretizat, dar aceasta nu a diminuat preocuparea pentru educația elementară și modul ei de desfășurare, în același an întocmindu-se un Regulament al școlilor primare urbane de băieți și fete care menționa pentru școlile de băieți existența a 4 clase, cea dintâi având durata de 2 ani, corespunzător celor 2 secții, pregătitoare

¹¹ „Monitorul oficial”, nr.155, din 14/26 oct.1889, pp. 3679-3682

¹² *Proiectul de reorganizare a învățământului rural elaborat de comisiunea numită de ministrul Cultelor și Instrucțiunii Publice prin adresa seria A no.4806 din 2 mai 1889, București, 1889, pp. 22-23*

și avansată. Se prevedea așadar un învățământ primar de 5 ani, unde se experimenta sistemul rotației institutorilor sau cel al specializării lor pe anumite materii, lăsându-se ministrului dreptul de a decide care dintre cele 2 variante era mai potrivită instrucției românești (art. 2,3)¹³.

Treapta primară reținuse atenția deputaților și în luna mai a anului 1889, când se adusese spre dezbatere Regulamentul pentru rotația institutorilor din școlile urbane de băieți, pe care încercaseră să o implementeze D.A.Sturdza la 1886 și T.Maiorescu în 1889. C.C.Dobrescu-Argeș combătea sistemul rotației care presupunea „o egală preparațiune a tuturor membrilor învățământului primar, pe când noi astăzi nu ne găsim în această stare de egală preparațiune a personalului didactic primar”.

Pentru amânarea introducerii sistemului se declarau și participanții la congresul corpului didactic ținut la București în 7-9 apr.1886 care însciau în rezoluția congresului următoarele: „să nu se pună în aplicare deodată nici rotațiunea, nici împărțirea învățământului primar pe studii, ci să se facă, cel mult cu câte un mic număr de școli, încercare pe câțiva ani, spre a se putea dobândi o completă cunoștință de cauză prin experiență”¹⁴.

Argumentele lui Boerescu nu au reușit să impună proiectul, deși adoptarea lui ar fi însemnat anularea discrepanțelor dintre cadrele didactice primare ce persistau în pofida pregătirii identice și a acelorași condiții îndeplinite la ocuparea posturilor, fapt precizat și de ministru prin cuvintele: „Cine nu știe că profesorii, de la școlile primare, aparțin oricărei clase, sunt cu toții egali. Cu toate acestea, cei de la școlile primare urbane nu recunosc acest adevăr și au stabilit între ei un fel de aristocrație: cei de la clasa a IV-a se consideră superiori celor de la clasele III, II și I, deși aparțin toți aceleiași școli, deși au toți aceleași însușiri și deși la concurs se cere de la toți aceleași cunoștințe”¹⁵.

Dezbaterea acestui aspect încheia perioada în care atenția corpurilor legiuitoare s-a fixat asupra subiectelor mai însemnate oferite de educație în vremea ministeriatului lui C.Boerescu, lăsându-se succesorilor ocazia de a se afirma ca administratori ai acestui domeniu.

Captat de îndeplinirea atribuțiilor ce îi reveneau în calitate de titular al Ministerului de Justiție, Th.Rosetti, ministru interimar al Cultelor și Instrucțiunii Publice între 5 nov.1889 – 16 nov.1890, nu manifestase suficientă disponibilitate pentru a se informa în amănunt în legătură cu aspectele delicate ale învățământului și nici nu a putut recurge la experiența acumulată ca dascăl, așa cum făcuseră predecesorii săi, care aveau o viziune deja conturată asupra stării sistemului de învățământ din țară.

¹³ *Regulamentul școalelor primare urbane de băieți și fete*, București, pp. 5,6

¹⁴ D.A.D., 1888-1889, ședința din 20 mai 1889, pp. 1486-1487

¹⁵ *Ibidem*, p. 1489

În aceste condiții nu este surprinzătoare înlăturarea lui Rosetti din guvern, ca urmare a intereselor politice care vizau captarea sprijinului pe care P.P.Carp îl dădea Consiliului de Miniștri, sprijin determinat de remanierea cabinetului ai cărui membri nu se implicaseră energic în aplicarea ideilor junimiste.

Aducerea lui T.Maiorescu în fruntea Cultelor și Instrucțiunii Publice se producea într-un moment politic dificil, care va dobândi dimensiunile unei crize guvernamentale cu prilejul dezbaterii problemelor învățământului.

Mandatul din 16 nov.1890-15 febr.1891 îi revenea meritul de a face dovada priceperii titularului ministerului în problemele învățământului. Continuator al încercărilor de sporire a zestrei de institute educaționale din țară, Maiorescu încuraja deschiderea unor facultăți de științe politice și administrative la Iași și București, pentru aceasta fiind înaintat deputaților un proiect de lege cu 12 articole.

Ideea unor asemenea instituții nu era nouă, ea fiind formulată de la 1859, iar imperativitatea transpunerii în fapte decurgea, conform afirmațiilor raportorului proiectului, Gr.Tocilescu, din aceea că: „Facultățile de drept, pe lângă că stau închise tinerilor care nu au absolvit întreg cursul studiilor liceale și nu au obținut diploma de bacalaureat, mai sunt și neîndestulătoare de a răspândi unele cunoștințe speciale și aprofundate, indispensabile pentru a produce buni administratori, financiari, economiști”¹⁶.

Începutul fusese făcut prin inaugurarea în 1873 la București a unei școli particulare de științe politice și administrative care rezista cu greutate lipsurilor materiale și nu putea emite certificate recunoscute de autorități, fapt care ducea la limitarea avantajelor sale. Se impunea intervenția statului în finanțarea unei școli de acest tip, care să elibereze diplome oficiale ce garantau posesorilor preferința la ocuparea funcțiilor publice.

Viitoarele așezăminte se adresau absolvenților a cel puțin 4 clase secundare, care vreme de 3 ani acumulasă informații referitoare la filosofia dreptului, elemente de drept civil și penal, elemente de organizare judecătorească, competență și procedură civilă, drept constituțional și administrativ, drept comercial și internațional, economie politică, finanțe, statistică, contabilitate industrială și comercială, etnografie. Facultățile acordau titlul de licențiat cursanților care susținuseră examenele anuale și pe cel general, și titlul de doctor în științe politice și administrative, celor ce se supuneau unui examen suplimentar din dreptul constituțional și administrativ, drept internațional, economie politică și legislație comercială comparată. Cadrele didactice erau recrutate dintre absolvenții facultăților de drept care aveau o vechime de minim 5 ani și probau o temeinică pregătire profesională, evaluată de o comisie compusă din profesori de la

¹⁶ *Ibidem*, 1890/1891, ședința din 19 ian.1891, p.384

facultățile de drept și delegați ai Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice. Inamovibilitatea se prevedea pentru dascălii care, după 3 ani de provizorat, deveneau definitivi (art. 6-11)¹⁷.

Un alt proiect ce viza de această dată instrucția elementară era adus în atenția parlamentarilor în mai 1890 și trata înființarea Casei pentru construirea școlilor rurale.

Situația acestui segment școlar era relevată de datele cuprinse în statistica școlilor din anul 1888/1889. Potrivit studiului, înfățișat Camerei în martie 1890, în România funcționau 2.947 școli rurale frecventate de 508.766 elevi, 260.488 băieți și 248.278 fete. În majoritate întreținute de Stat (2.341 școli din cele 2.947 existente), așezămintele primare nu serveau scopului căruia îi erau destinate decât în proporție de 32,5% (959 școli), restul de 1.093 (37,2%) fiind improprii educației, iar 895 (30,3%) reprezentând localuri închiriate, case private transformate, de multe ori fără succes, în școli. În mediul urban, departe de a fi ideală, situația se prezenta într-un mod mai îmbucurător deoarece din totalul de 313 institute pentru copii de ambe sexe, 52% (164 școli) fuseseră așezate în clădiri construite anume, celelalte 149 funcționând în localuri improprii¹⁸.

Nu numai numărul mic de școli, dar și starea lor deplorabilă constituia în epocă o adevărată provocare pentru miniștrii care se încumetau să dea o soluție acestei probleme. Revelatoare pentru tabloul primei trepte de educație sunt cuvintele rostite de C.Dobrescu-Argeș cu prilejul expunerii de motive, și anume: „Legea instrucțiunii publice din 1864 prin art.42 pune în sarcina comunelor procurarea localului și mobilierului pentru școlile primare, urbane și rurale. De 25 de ani legea aceasta în vigoare, dacă în alte privințe a realizat oarecare progrese, în chestiunea localului și a mobilierului n-a realizat nimic. La 3.000 de comune rurale din toată țara avem astăzi abia 2.670 locale, vreo 760 de zid, iar restul de 1.918 sunt de piatră, bârne, nuiel sau lemn; numai 1.448 sunt pardosite cu dușumele, celelalte 1.230 sunt cu lut. Ca să fie tabloul complet, ar trebui să adaug lipsa de aer și de lumină a tuturor, lipsa de ferestre a unora; pereții și învelișul găurite, prin care suieră vântul și intră ploaia și zăpada. Cei ce trăiesc la țară au văzut localul de școală așezat în mocirlă și umezeală urcată până la streșini; au văzut locuind într-însele, în timp de vacanță, vitele satului; le-au văzut fără nici un mobilier, și nici vorbă de aparate didactice”¹⁹.

Era evidentă nevoia acționării pentru eliminarea unei asemenea realități care obstrucționa aplicarea legii instrucțiunii în cel mai important principiu al ei, obligativitatea.

¹⁷ *Ibidem*, 1890/1891, ședința din 19 ian.1891, pp. 384-385

¹⁸ *Ibidem*, 1889/1890, ședința din 23martie.1890, pp. 1298-1299

¹⁹ *Ibidem*, 1889/1890, ședința din 23martie 1890, p.1590

Proiectul lăsa în sarcina comunelor rurale ridicarea de școli, dar înlesnea îndeplinirea ei prin avansarea de credite pentru satele ale căror mijloace bugetare erau insuficiente. Construirea unei școli beneficia de un credit de 6.000 lei asupra căruia se opera o dobândă de 7%, credit rambursabil, sub garanția autorităților județene, în 26 de ani. Urgentarea lucrărilor se asigura prin avertismentul potrivit căruia neridicarea în termen de 2 ani a construcției atrăgea după sine restituirea integrală a împrumutului și plata unei majorări de 5%. Garanția județului devenea indispensabilă pentru Casa de construcții, mai ales în cazul incapacității comunelor de a acoperi anuitățile, și se concretiza în subvenții pentru achitarea ratelor anuale. Seriozitatea și eficiența instituției erau date de un comitet format din 2 delegați ai Adunării Deputaților, un membru al Curții de Conturi și 2 reprezentanți ai Universităților din București și Iași, care puteau cu obiectivitate și competență să orienteze creditele și să se ocupe de recuperarea lor (art.1-10)²⁰.

Imperioasă datorită penuriei de localuri școlare, această inițiativă se adăuga altora, anterioare, care aduseseră în prim plan același aspect (ex. proiectul de lege din 1883, elaborat în vremea ministeriatului lui P.S.Aurelian, referitor la Casa pentru ajutorul școlilor).

Cea mai însemnată victorie repurtată de Maiorescu a fost însă întocmirea proiectului de lege asupra învățământului, o tentativă de a modifica legea din 1864 ce deriva din dorința de a pune în concordanță textul legii în vigoare cu situația din instrucția românească de la sfârșit de secol.

Câteva dintre actualizările ce se impuneau au fost dezvăluite de raportorul V.A.Urechia în ședința Senatului din 16 ian.1891, astfel: schimbarea legii de la 1864 în sensul prescrierii pentru școlile primare urbane a unui curs de 4 ani, în locul celor 3 ani care nu se aplicaseră niciodată; abrogarea articolului referitor la numirea directorilor școlilor elementare exclusiv dintre institutorii clasei terminale, când, în realitate, de multe ori directorii erau dascăli din clasele inferioare; includerea în textul de la 1864 a unor instituții de instrucție care nu fuseseră amintite de legiuitori (școlile-azil, școlile normale pentru învățători, facultățile de medicină și teologie etc.); acordarea unui spațiu mai întins în lege învățământului real, abia schițat în legea instrucțiunii publice; implementarea ca modalitate de recrutare a cadrelor didactice a concursului, consecință a deschiderii școlilor normale destinate formării corpului profesoral de la care se pretindea la final de secol mai mult decât simpla prezentare a certificatelor de studii²¹.

Particularitățile proiectului erau însemnate și în acord cu sistemul de învățământ din epocă, rezidând în precizarea mai clară a școlilor secundare, ilustrate la 1891 de liceele și gimnaziile clasice și reale, seminarii, școlile normale

²⁰ *Ibidem*, 1889/1890, ședința din 4 mai 1890, pp. 1592-1593

²¹ D.S., 1890/1891, ședința din 16 ian.1891, p.145

pentru învățătorii și institutorii de ambele sexe, școli profesionale și externate secundare. Se întregea de asemenea reprezentarea instrucției superioare, care presupunea funcționarea facultăților de teologie, filosofie și litere, de științe, drept și medicină (art. 4,5).

În privința administrării învățământului, se produceau transformări în componența Consiliului general din care, pe lângă ministrul Cultelor și Instrucțiunii Publice (președinte al Consiliului), 3 învățători numiți de rege, 3 delegați ai învățătorii aleși dintr-o listă de 9 dascăli din București, Iași și Craiova, 2 delegați ai liceelor reale și 3 ai celor clasice, 4 trimiși ai universităților, se alăturau, pentru o mai fidelă reprezentare a corpului profesoral, 3 reprezentanți ai școlilor normale primare, un revizor școlar din Dobrogea, un delegat al Sinodului Bisericii Ortodoxe Române și 2 mandatați ai învățământului privat din cele 3 centre enunțate²².

Instrucția elementară suporta modificări legate de perioada aplicării obligativității, care înceta să mai fie aceeași pentru toți, apărând distincția între copiii orășenilor ce frecventau școlile primare între 8-12 ani și cei ai sătenilor, elevi ai cursurilor elementare între 9-15 ani. Nuanțarea era dictată de convingerea pe care și-o formase Maiorescu în urma discuțiilor purtate cu învățătorii și revizorii din comunele rurale, convingere pe care o aducea la cunoștința senatorilor la 12 febr.1891 în termenii: „Copiii de țărani sunt mai înceți cu dezvoltarea inteligenței, (în timp ce) copiii orășenilor sunt precoci, sunt mult mai vii. Copiii de țărani fiind prea înceți, să nu-i silim la școală, când sunt încă prea cruzi, fiindcă ceea ce în orașe este pentru copii vârstă de 7-8 ani, este pentru sate vârsta de 9 ani”²³. Scopul diferențierii nu era în opinia ministrului decât acela de „a nu face din școală ceva străin sau prea greu pentru sătean” și lui i se conformau o serie de măsuri menite a spori atractivitatea școlii pentru locuitorii satelor.

Astfel, se exploatau sentimentele religioase ale țăranilor prin încredințarea orelor de religie preoților și manifestarea mai accentuată a respectului elevilor și învățătorilor față de biserică, prin frecventarea lăcașurilor de cult în zilele de sărbătoare și în fiecare duminică, ori prin cooptarea copiilor în corurile bisericești formate de dascăli spre a trezi mândria părinților care, văzându-și progeniturile familiarizate cu preceptele sfinte, renunțau treptat la prejudecata că școala este doar un loc pentru pierderea timpului.

Apropierea sătenilor de educație se încerca și prin încurajarea angajării în școlile din comunele rurale a fiilor de săteni ce absolviseră institutele normale sau a seminariștilor care absolviseră cursul lor de pedagogie. Nu era nou argumentul

²² *Ibidem*, pp. 146-149

²³ MAIORESCU, T., *Discurs asupra reformei instrucțiunii publice rostit în Senat, 12-14 febr.1891*, București, 1891, p.79

potrivit căruia un fiu de sătean se poate adapta mai bine nevoilor și specificului mediului rural decât un orășean care, deși pregătit profesional, nu se confunda pe deplin cu un stil de viață diferit de cel cu care era obișnuit.

Structura anului școlar era gândită deosebit pentru sate și orașe, stabilindu-se în comunele rurale vacanțe de 10 zile pentru fiecare operațiune de lucru a pământului, vacanțe care se acordau la cererea părintelui și totalizau 30 de zile. Preluată din proiectele de lege ale înaintașilor, această structură căuta să elimine din mintea țăranilor imaginea școlii care îi lipsește de forța de muncă a copiilor, dar nu însemna că elevii din mediul rural erau supuși unui proces educativ incomplet, acest neajuns fiind anulat prin creșterea duratei cursurilor primare rurale de la 4 la 5 ani (art.66).

În privința școlilor elementare urbane se statua sporirea numărului de elevi la clasă, cei 50 de copii menționați la 1864, devenind la 1891, 60, fapt ce greva asupra calității instrucției, dar răspundea dezideratului de a instrui cât mai mulți copii. Mai nimerită ar fi fost sporirea numărului de așezăminte, ceea ce ar fi permis eliminarea suprapopulării din clasele inferioare și ar fi asigurat eficientizarea eforturilor depuse de institutori. Carențele financiare împiedicau materializarea dorinței de a inaugura într-un ritm mai alert școli, singura modalitate de a oferi cât mai multor copii instrucție rămânând cea a concentrării elevilor în școlile deja existente.

Încurajatoare era totuși specificarea limitei maxime de 60 de elevi la clasă, care înlătura, cel puțin teoretic, funcționarea claselor cu peste 100 de elevi, situație în care instrucția era compromisă. Alternativa o reprezenta deschiderea de clase divizionare sau de școli sucursale (art.45)²⁴. Instituțiile sucursale erau școli primare incomplete, cu 1-3 clase, cu un număr de cadre didactice și de elevi inferior școlilor propriu-zise. Aici, în cele mai multe cazuri, un institutor împărțea cunoștințele copiilor din clasele divizionare, reunind de obicei într-o sală, 2 clase. Școlile sucursale, fondate datorită creșterii populației școlare și aglomerării școlilor primare, erau preferate pentru că presupuneau cheltuieli de întreținere reduse în comparație cu școlile care aveau 4 clase. Până la constituirea efectivelor de elevi care să frecventeze noile clase I și a II-a, nu se înființa o școală sucursală, clasele suplimentare existând ca divizionare pe lângă școala primară ai cărui elevi îi prelua în parte.

Educația secundară era tratată în proiect cu o considerație aparte și beneficia de o mai bună organizare comparativ cu legea din 1864. Astfel, se specifica întregirea educației secundare prin fondarea alături de gimnaziile și liceele clasice a unor institute identice de profil real, preconizându-se pentru fiecare capitală de județ un gimnaziu clasic și unul real, și câte un liceu clasic dublat de unul real în

²⁴ *Ibidem*, 1890/1891, ședința din 16 ian.1891, p.152

capitalele județelor mai importante (art.93). Extinderea învățământului real, determinată de solicitările societății românești, venea să înlăture inconvenientele de la nivelul structurării acestui segment de educație, care persistau din pricina legii în vigoare. Ministrul expunea situația instrucției secundare, cu ocazia dezbaterii în Senat a proiectului, în termenii: „Până acum în învățământul secundar aveam câteva școli profesionale, câteva școli de comerț și licee clasice. Și în liceele clasice se învață științele exacte, dar se învață mai ales limbile și literaturile antichității clasice, și tocmai acestea dau direcția caracteristică. Apare tendința spre lucrări literare, spre interpretări de texte, spre o activitate oarecum artificială. Din școlile noastre secundare și superioare au ieșit până acum numai legiști, profesori și funcționari”²⁵. În opinia lui Maiorescu se cuvenea ca o parte din „tinerimea școlară mai înaintată” să continue a avea o pregătire clasică, iar alta să se orienteze spre mineralogie, chimie, tehnologie, produse industriale, mașini, petrol, cărbune, într-un cuvânt spre ceea ce titularul Cultelor și Instrucțiunii Publice numea „esența școlilor reale”.

Durata studiilor creștea în cazul liceelor de la 7 la 8 ani, iar programele liceelor clasice se completau prin cursurile de igienă, economie politică și drept administrativ. Interesantă este maniera de admitere a elevilor în școlile secundare, pentru absolvenții școlilor primare publice fixându-se accesul fără examen, în vreme ce tinerii ce își însușiseră cunoștințele corespunzătoare ciclului primar în instituții private sau acasă, trebuiau să facă dovada acestei pregătiri în fața unei comisii prezidată de un trimis al ministerului și din doi profesori ai școlii pentru care optaseră.

O inovație a proiectului era introducerea susținerii examenului de bacalaureat la Universitățile din București și Iași, pentru a se conferi mai multă seriozitate și obiectivitate examenului final. Se căuta prin aceasta responsabilizarea corpului profesoral și a elevilor, se ridica standardul cerințelor și se acorda mai multă greutate diplomei de bacalaureat, destul de contestată în epocă datorită superficialității examinării.

Bacalaureaților reali li se creaa posibilitatea continuării studiilor prin înscrierea nu numai la facultățile de științe și medicină și la școala superioară de poduri și șosele, ca până atunci, dar și la școala superioară de farmacie, la școala veterinară și la cea silvică.

Învățământul secundar destinat fetelor păstra o structură organizatorică diferită de cel al băieților, meritând a se aminti că numărul anilor de studiu la liceele de fete era de 5, fără ca perioada mai redusă să atragă excluderea fetelor de la susținerea examenului de bacalaureat. Liceele speciale de fete se deschideau în toate orașele unde se aflau licee clasice sau reale pentru băieți.

²⁵ MAIORESCU, T., *Discurs asupra reformei...*, p.139

Asimilate instituțiilor de învățământ secundar, gimnaziile se diversificau, apărând seminarii de două grade, și anume: seminariile de gradul I numite și gimnazii clericale, unde, de-a lungul a 5 ani, se însușeau informațiile din programele gimnaziilor laice și materiile religioase, și seminariile de gradul II, amenajate lângă mitropoliile din București și Iași. Aici se predau cursurile din gimnaziile clericale, dar și cursuri proprii seminarului necesare preparării pentru facultatea de teologie și pentru viitorii preoți de la sate. Diferențele existau și în privința administrării seminariilor, primele fiind sub controlul unui comitet format din ministrul Cultelor și Instrucțiunii Publice și episcopul eparhial, iar cele de gradul II plasându-se sub privegherea Sf.Sinod și direcțiunea mitropolitului²⁶.

În privința învățământului normal, se aduceau modificări în raport cu textul de la 1864, specificându-se orașele București, Iași, Craiova, Bârlad, Galați, ca locații ale școlilor normale pentru învățători, și anticipându-se varianta inaugurării de noi școli „acolo unde trebuința va cere”. Prin proiect se recunoștea școala normală pentru învățători fondată la București de Societatea pentru învățătura poporului român, ca instituție de același grad cu cele ale statului. Precizările veneau și în legătură cu școlile normale de institutoare, care își desfășurau activitatea la București, Iași, Craiova, Galați.

Doar școlile normale pentru institutori erau dotate cu o școală de aplicație, fapt ce a generat obiecții din partea unor senatori precum P.Poni, care acuzau ministrul de discriminare, preconizând aplicarea unui tratament diferențiat normaliştilor școlilor pentru învățători și celor de la școlile de institutori. Titularul Instrucțiunii Publice expunea, în replică, considerentul logic ce dusesese la această decizie, și anume: „La școlile normale pentru învățători ce școli de aplicație să se deschidă în orașe? O școală rurală cu 5 clase și cu 5 ani, de elevi înghesuiți într-o singură sală și cu un singur învățător cum este orice școală rurală. Dar ce orașean va veni la o astfel de școală ca să stea 5 ani în loc de 4, un învățător în loc de 4 și o singură sală pentru toate clasele, când are în același oraș școala lui urbană cu 4 clase, 4 ani, 4 institutori?”²⁷

Cadrele didactice secundare se formau în școlile normale superioare, ai căror elevi frecventau cursurile facultăților de științe, litere sau filosofie de la universitatea respectivă, în funcție de specializarea pe care doreau să o obțină. Latura practică a formării normaliştilor se asigura prin amenajarea claselor de repetiție, de dezvoltare a cursurilor universitare sau prin lucrările de laborator.

Conformându-se scopului primordial de a actualiza legea instrucțiunii, proiectul semnala atașarea pe lângă facultatea de medicină a unei școli superioare de farmacie și a unei școli superioare veterinare, diversificându-se așadar educația

²⁶ D.S., 1890/1891, ședința din 16 ian.1891, pp. 158, 168,170-171

²⁷ MAIORESCU, T., *Discurs asupra reformei...*, p.86

medicală din țară. Interesat ca valoarea corpului didactic să fie una înaltă, Maiorescu restrângea dreptul dascălilor primari, secundari și superiori de a se dedica vreunei funcții publice ori de a exercita vreo profesiune în afara celei didactice, în intervalul cuprins între debutul carierei și pensionare. Conștient că este imposibil de constituit un corp didactic de nivel ridicat fără eforturile de perfecționare ale membrilor săi, ministrul anula stipulațiile legii din 1864, care aplica legea incompatibilității profesionale doar cadrelor primare și secundare cu începere de la obținerea definitivatului (art.376). Dezavantajele acestei măsuri erau ușor de perceput, cadrele didactice fiind lipsite de dreptul de a-și rotunji veniturile, fapt ce îi putea descuraja pe cei care nu aveau vocație pentru a carieră didactică ce nu garanta confortul material, ci oferea mai degrabă satisfacții spirituale.

Dezbaterea celor 382 de articole ale proiectului, devenite 401 în urma modificărilor produse de comitetul delegaților, s-a derulat pe parcursul a 13 zile într-o atmosferă ostilă întreținută de liberalii-conservatori, adversari ai guvernului.

Opozant acerb al proiectului, senatorul P.Poni își exprima rezervele în legătură cu precizările aduse de textul înaintat Parlamentului, identificând drept lacune ale sale următoarele elemente: desființarea concursului de admitere la școlile normale care lăsa revizorului capacitatea de a decide cine intra în instituțiile normale; în privința bacalaureatului nu se stabilise o variantă unică de organizare, senatorilor fiindu-le prezentate două opinii formulate în baza unor modele diferite, și anume, opinia guvernului ca bacalaureatul să fie susținut la liceu, după modelul german, și opinia comitetului delegaților, care prelua modelul francez de organizare a bacalaureatului la universități; avansarea a două variante referitoare la recrutarea profesorilor universitari, guvernul optând pentru numirea de către ministru la recomandarea consiliului facultății respective, iar comitetul delegaților pledând pentru introducerea concursului pentru ocuparea catedrelor vacante; omisiunea reformării învățământului privat; statuarea unor prea largi atribuții pentru Consiliul permanent, existând riscul de a deveni inefficient în condițiile în care era consultat în legătură cu „toate chestiunile relative la administrarea și direcțiunea instrucțiunii publice și private”; contestarea structurii Consiliului general care, prin proiect avea o compoziție variată, cu dascăli din învățământul primar, secundar și superior, dar unitară, activitatea desfășurându-se în plen, lipsind avantajele funcționării pe secțiuni corespunzătoare fiecărei trepte de educație care ar fi însemnat că membrii secțiunilor ar fi lucrat în cunoștință de cauză și li s-ar fi precizat mai bine îndatoririle²⁸.

Poni, după ce își precizase poziția față de inițiativa guvernului, dezvăluia aspectele din legea de al 1864 asupra cărora schimbarea ar fi fost utilă, și anume: întocmirea listelor cu copiii de vârstă școlară să fie încredințată „unor persoane în stare a le face și realizarea lor să fie asigurată prin o sancțiune”, căci „pentru noi,

²⁸ D.S., 1890/1891, ședința din 18 ian. 1891, pp. 219-226

dascălii, facerea listei copiilor de școală este ceea ce este în armată înscrierea tinerilor care au să facă serviciul militar”. Înlocuirea sistemului perimat din legea în vigoare care acționa pentru respectarea obligativității doar prin amendarea părinților, în sensul lucrării „întâi prin luminare și sfătuire” pentru a se anihila prejudecățile cetățenilor, și „numai după aceea la pedeapsă. Însă amenda odată hotărâtă, trebuie executată prompt, ca nu prin acumularea ei să devină sau un mijloc de vexațiune, sau să nu se poată realiza”. Se sugera așadar aplicarea fără rabat a textului legii, condiție sine qua non pentru a se obține rezultatele așteptate.

Conștient că toate măsurile de optimizare a frecventării ciclului primar sunt sortite eșecului dacă nu se asigură funcționarea unui număr suficient de școli, propunea preluarea soluției pe care Franța o găsisese acestei probleme prin fondarea unei Case de clădiri școlare ce acorda comunelor sărace credite pentru ridicarea de localuri de educație.

Un alt aspect spinos ce greva asupra instrucției îl depista viitorul ministru al Cultelor în starea materială a copiilor, care nu frecventau școala din pricina lipsei hainelor și a rechizitelor școlare. Salvarea putea veni în opinia sa din gesturile caritabile ale particularilor sau societăților care își propuneau să ajute elevii săraci și silitori. Nu era aceasta o soluție originală, fiind deja experimentată și încurajată la nivel oficial, fără însă a putea să acopere pe deplin cerințele materiale ale familiilor aflate în imposibilitatea de a-și asigura copiilor accesul la educație. Limitele unei asemenea rezolvări erau evidente pentru Poni, care, enumerând meritele „Societății pentru învățătura poporului român” din Iași și a Fundației „Ion Fătu”, se întreba: „Ce sunt aceste slabe lucruri față de nevoile cele mari pe care le întâlnim pretutindeni?” De aceea, sub influența experiențelor franceze, pleda pentru deschiderea unei Case școlare comunale, în fiecare comună, ale cărei venituri, compuse din cotizații voluntare, subvenții ale comunelor, județelor și statului, să fie destinate ajutorării copiilor săraci²⁹.

Referitor la organizarea instrucției primare senatorul, adversar al ideii de diferențiere a învățământului elementar rural și urban, sublinia necesitatea uniformizării acestuia, recurgând la argumente de genul: împărțirea elevilor în două categorii contravine Constituției, care stipula pentru fiecare cetățean drepturi egale, inclusiv educaționale; se aduceau prejudicii progresului cultural prin admiterea în școlile secundare doar a absolvenților școlilor primare urbane, înlăturându-se șansa exploatării potențialului intelectual al fiilor de săteni; neavând o burghezie națională puternică și unele orașe având un procent important de străini, a permite numai absolvenților instituțiilor primare urbane să urmeze școlile secundare, echivala cu a pregăti mai ales străini.

²⁹ *Proiectul de lege asupra instrucțiunii publice. Discurs pronunțat în Senat în ședințele din 17-18 ian. 1891 de P.Poni, senator al Universității din Iași, Iași, 1891, pp. 10-14*

Revoltat de omiterea din proiect a educației complementare, Poni îi releva însemnătatea prin cuvintele: „Presupun că am preparat copiii într-o asemenea școală primară până la vârsta de 12 ani. Un număr mic dintr-înșii, foarte mic, elita lor, cei mai inteligenți vor trece într-o școală secundară; ce facem însă cu marea mulțime a celor ce rămân, fie la țară, fie în orașe, și care nu urmează o școală secundară mai departe?” Pericolul uitării informațiilor acumulate în ciclul primar era real, singura modalitate de a fi combătut stând în organizarea cursurilor complementare, unde copiii să deprindă „oarecari lucrări practice necesare vieții lui de sătean.” Dotate cu grădini pentru practica agricolă, școlile complementare ar fi trebuit să se alăture școlilor de aplicație la meserii, gândite de P.Poni a se inaugura în toate județele³⁰.

Pregătirea învățătorilor pusă în relație directă cu calitatea educației oferite școlarilor se regăsea în discursul amplu al omului politic ca un element deosebit care reclama fixarea mai clară a obiectivelor școlilor normale și sporirea acestor tipuri de instituții educaționale. În acord cu sugestia menținerii școlilor normale de învățători și a celor de institutori, Poni afirma că: „Este bine să avem două feluri de școli normale, fiindcă doresc ca învățătorul de la țară să aibă deprinderile țăranului român, [așa încât] ducându-se la țară el să nu se considere ca nenorocit și să trateze pe consătenii săi ca pe niște inferiori lui, cu dispreț. Eu doresc ca învățătorul de la sat să învețe la școala normală lucrări manuale, să-i dau deprinderea unor mici industrii casnice, pentru ca el să le poată introduce în urmă în comuna unde se va stabili.” Se remarcă aici tendința de a se prefera în școli oameni proveniți din mediul unde activau ca dascăli, argumentul determinant fiind cel al apropierii lor de specificul zonal.

Preocupat de situația cadrelor didactice, senatorul încerca să elimine presiunile ce s-ar fi putut face asupra lor de către revizori. Pe această linie, semnala autoritatea sporită a acestora, ei decizând care erau tinerii ce intrau în școlile normale, numirea la catedrele vacante sau destituirea învățătorilor. Considerați unelte servile aflate la dispoziția ministrului, revizorii erau suspectați de îndeplinirea atribuțiilor în mod abuziv, recomandările făcute ministrului bazându-se nu pe criterii profesionale, ci politice. Consecințele erau sintetizate astfel: „Când veți fi prefăcut pe învățători în agenți electorali...adio școală, adio educație, adio învățământ!”³¹

Convingerile lui P.Poni erau îmbrățișate și de alți senatori care au luat cuvântul în contra proiectului, precum C.Exarcu, D.A.Sturdza și C.Boerescu, ultimul axându-și discursul pe neglijarea serviciului de inspecție, care continua să funcționeze potrivit legii din 1864, ori pe dificila sarcină ce le revenea senatorilor de a discuta și a vota două variante ale proiectului, una a guvernului și alta a

³⁰ *Ibidem*, pp. 15-18

³¹ *Ibidem*, pp. 19-26

comitetului delegaților, variante ce prezentau diferențe semnificative și puneau parlamentarii în dificultate. Acesta era un motiv pentru care, la 9 febr.1891, C.Boerescu solicita amânarea discutării proiectului³².

Nici susținătorii proiectului nu s-au sfiit să-și precizeze poziția și să releve atuurile textului de la 1891, între ei meritând a fi amintiți Al.Orescu, rectorul Universității din București, Gr.M.Sturdza sau V.A.Urechia, recunoscut om de școală care elaborase un istoric al învățământului românesc începând cu perioada regulamentară.

Lor li se alătură T.Maiorescu care încheia intervențiile din 12-14 februarie 1891, punând în lumină aspectele pozitive ale îndelung discutatului proiect de lege. Reluând argumentele de care se servise în replicile sale, ministrul Cultelor conchidea: „Să vă fie de ajuns dacă vă citez cazul școalelor primare urbane, care după legea din 1864 sunt de trei clase și cu trei institutori, pe când în fapt pretutindinea la noi sunt cu patru clase și cu patru institutori. Această anomalie trebuie să dispară odată. Școalele normale pentru prepararea învățătorilor sătești, pentru institutori, facultățile de medicină cum s-au dezvoltat astăzi, institutele și laboratoriele, facultatea de teologie trebuiesc introduse în organismul legii, de unde astăzi lipsesc”. A doua necesitate a cărei îndeostulare se încearcă, sublinia Maiorescu, este sprijinirea și lățirea învățământului rural. A treia tendință principală a proiectului este introducerea școalelor reale, care să prepare o parte a tinerimii pentru noua noastră lucrare economico-industrială. A patra măsură generală prevede un control de disciplină mai precizat prin revizori și prin crearea inspectoratelor superioare, descentralizând totodată lucrări de amănunte și descărcând administrația centrală și Consiliul permanent, pentru a-i face activitatea mai folositoare³³.

Stringența eliminării discrepanțelor dintre legea din 1864 și realitatea învățământului acelei epoci era principalul argument pe care îl utiliza ministrul pentru a neutraliza înverșunarea oponenților.

Posibilitatea suspendării dezbaterii proiectului în privința căruia părerile erau împărțite, fusese anticipată la 9 februarie de C.Boerescu și a îmbrăcat forma unei moțiuni depusă în Senat la 14 febr.1891. Semnată între alții de C.Exarcu, C.Boerescu, P.Poni, moțiunea solicita sistarea discuției fiindcă „proiectul de lege asupra învățământului public nu aduce îmbunătățirile necesarii la starea actuală a instrucțiunii, nu coprinde dispozițiuni cari să garanteze mai bine decât în trecut controlul și disciplina, nu corespunde la așteptarea generală în privința rezolvării marilor chestiuni relative la direcțiunea învățământului secundar și la organizarea facultăților”³⁴.

³² D.S., 1890/1891, ședința din 9 febr.1891, pp. 346-349; vezi și BOERESCU, C-TIN., *op.cit.*, pp. 550-577

³³ MAIORESCU, T., *Discursuri parlamentare...*, vol.IV (1888-1895), p.561

³⁴ D.S., 1890/1891, ședința din 14 febr.1891, p.379

Adoptată cu 52 voturi contra a 50, moțiunea de suspendare, care își justifica oportunitatea atacând chiar prevederile reformatoare ale textului legislativ și ignorându-i calitățile, dovedea că respingerea proiectului se datora nu atât manierei de abordare a aspectelor educaționale, cât intereselor politice.

Succesul înregistrat în Senat prin votarea moțiunii de către liberalii-conservatori adversari ai guvernului, pune sub semnul întrebării soarta altor inițiative guvernamentale care trebuiau depuse în fața unei Adunări ostile. Consecința a fost propunerea venită din partea Consiliului de Miniștri de a fi dizolvat Senatul, propunere adusă la cunoștința Regelui. Refuzul președintelui Consiliului de Miniștri, g-l.Gh.Manu, de a da curs sugestiei guvernului lăsa o singură posibilitate de soluționare a crizei, și anume demisionarea întregului cabinet și constituirea unui nou.

Guvernul prezidat de gen.I.Em.Florescu, o altă încercare a vechilor conservatori de a conduce fără concursul junimiștilor, era mai degrabă o improvizație, majoritatea componentilor fiind „miniștri de ocazie, lipsiți de competență și de autoritate”.

Portofoliul Cultelor și Instrucțiunii Publice îi era încredințat lui G.D.Teodorescu, simpatizant al ideilor liberalilor sinceri ai lui Vernescu.

Realizările ministrului în intervalul 21 febr.-20 iul.1891 se reduc la depunerea unui proiect de lege prin care se anunțau rețineri de 30% din salariile suplinitorilor remunerați de stat. Dispozițiile nu erau obligatorii pentru suplinitorii ce funcționau în școlile create și întreținute de județe, comune și instituții particulare. Reținerile erau motivate prin necesitatea acumulării de fonduri destinate separării catedrelor din învățământul primar și secundar, deschiderii de clase divizionare și înmulțirii numărului de cursuri complementare³⁵.

O atare măsură nu putea să se bucure de adeziune nici în rândul parlamentarilor care nu considerau că aceasta era calea de rezolvare a deficiențelor din învățământ, dar nici de cei cărora proiectul li se adresa, îngrijorați de perspectiva scăderii unor salarii neîndestulătoare.

Mult mai grave erau problemele educației și ele pretindeau rezolvări mai ferme din partea celor îndreptățiți a decide viitorul învățământului.

Cadrele didactice, întrunite în cadrul Congresului VIII al corpului didactic din România, organizat la Iași în 15-17 apr.1891, identificau câteva dintre nevoile instrucției, și anume: formarea de comisii care să întocmească cărți didactice valoroase, în locul celor existente care „numai cu numele sunt didactice, încolo niște instrumente de tâmpire pentru copii. Scrise într-o limbă păcătoasă, împeștriate cu streinisme, începând cu abstracțiuni, înțesate cu definiții și reguli absurde, mișuesc de neadevăruri științifice, îmbrăcate în fraze mistice”³⁶. Nu erau

³⁵ D.A.N.I.C., fond M.C.I.P., ds.753/1891, f.6

³⁶ *Proiectul de reorganizare a învățământului rural...*, p.23

uitate însemnătatea unui control serios care să nu permită utilizarea unor manuale de calitate îndoielnică și răspândirea metodelor moderne de predare, care deși cunoscute teoretic, dar nu se aplicau, astfel încât situația se prezenta după cum urmează: „Cu privire la metode, dacă ne gândim la cât zgomot s-a făcut cu feluritele sisteme laudate la noi, după chipul și seama oamenilor speciali de prin alte părți, am fi în drept să ne așteptăm la ceva bunicele. Dezamăgirea este însă și aci desăvârșită, și suntem nevoiți să constatăm că «tortura mintală și corporală», care ținea loc de metoadă acum 20-30 de ani, nu s-a desființat încă din învățământul nostru”³⁷.

Discutarea bugetului Ministerului Cultelor pe anul 1891/1892 a confirmat opinia că educația necesita urgente reforme profunde care să modifice modul în care școala era percepută de către populația țării, cu precădere de cea rurală.

Deputatul C.C.Dobrescu-Argeș, referitor la imaginea școlii răspândită printre cetățeni, preciza următoarele: „Școala rurală este urâtă țăranilor, pentru că prin felul său amortește de tot virtualitățile mintale ale copiilor, îi moleștește fizicul, îl trândăvește prin viața sedentară la care-l osândește ea; în loc de știință, în loc de metodă și de gust pentru studii și iubire de muncă, școala inspiră dezgust, trândăvie și alergare după aventuri și pricopseli ușoare. I se îndoapă capul de regulile și de principii, și rămân uimiți în fața unei probleme concrete din economia casnică sau rurală”³⁸.

Reformarea temeinică a școlilor, indiferent de gradul de instrucție pe care îl reprezentau, acordarea inamovibilității cadrelor didactice pentru a nu mai fi supuse presiunilor din partea autorităților locale, reformularea atribuțiilor Consiliului permanent și ale Consiliului general al instrucțiunii, erau aspecte a căror rezolvare nu putea fi amânată.

Incapacitatea lui G.D.Teodorescu de a se achita de o sarcină atât de dificilă a determinat înlocuirea sa cu P.Poni. Membru al Academiei Române (1879) și al Societății de Științe din București (1890), licențiat în științe, Poni se apropiase în viața politică de liberalii sinceri ai lui G.Vernescu.

Hotărât a da învățământului o orientare mai apropiată de viziunea sa, P.Poni a căutat să elimine din sistem aspectele ce contraveneau sensului reformei gândite de el, prin care avea pretenția de a asigura iradierea efectivă a culturii în rândul poporului.

O atare motivație l-a determinat la 1891 să supună dezbaterii Camerelor proiectul de lege asupra instrucțiunii publice. Proiectul sintetiza experiența dobândită de Poni în calitate de profesor și membru al Consiliului general. Experiența vastă o dovedise în 1881 când, alături de Al.Lambrior, se evidențiasse ca autor al unui memoriu al profesorilor din Iași, replică la proiectul de lege pentru

³⁷ *Ibidem*, p.23

³⁸ D.A.D., 1890/1891, ședința din 25 iun.1891, p.1169

învățământul primar al ministrului V.Conta, ori în 1886 când, împreună cu Miltiade Tzony lucrase la memoriul asupra proiectului de lege al ministrului D.A.Sturdza³⁹. Cel despre care s-a spus că „n-a făcut decât o singură politică în toată viața – politica școalei”⁴⁰, se călăuzea în inițiativele sale după câteva idei precum: înlocuirea legii din 1864 printr-una capabilă a da copiilor săraci posibilitatea reală de a studia în școlile secundare; crearea unor condiții obiective pentru asigurarea învățământului elementar obligatoriu (mai ales la sate, unde doar a șasea parte din fiii țăranilor studiau); proiectarea unui fond special pentru ajutorarea copiilor săraci cu materiale didactice, hrană și îmbrăcăminte din partea statului.

Convins de imperativitatea unei noi legi a instrucțiunii, căci a amenda actul din 1864 nu însemna decât a prelungi o stare ce primise blamul multora, la 17 ianuarie 1891, P.Poni făcea publică maniera în care dorea să îmbunătățească cea dintâi treaptă a învățământului.

Recurgând la datele oferite de statistica din 1889 a lui C.Boerescu, debuta prin a pune în lumină stadiul educației primare în comunele rurale, unde viețuia majoritatea populației țării. Așadar, în 1888/1889, se înregistraseră 508.166 copii de vârstă școlară din care se înscriuseră la începutul anului școlar 12.863, iar dintre ei doar 88.036 încheiaseră anul. Un calcul facil releva procentul de 17%, un procent scăzut al copiilor de etate școlară care au frecventat școlile rurale.

Poni subscris opiniei că un element care face nefolositoare munca dascălului și zadarnică cheltuiala statului cu întreținerea școlii este retragerea copiilor de la învățătură de către părinții convinși că dacă citesc puțin și își iscălesc numele au destulă carte. Era subliniată absurditatea unei astfel de mentalități, fiindcă programa școlilor primare se alcătuea așa încât în cei 4 ani să se predea treptat ceva din toate cele necesare omului în viață, iar neterminarea cursului elementar complet îi lăsa pe tineri „numai cu preparația pentru învățătură, dar cu învățătura nu”⁴¹.

Soluția o vedea mai întâi în perfecționarea mijloacelor de înscriere a copiilor în școli și în luminarea familiilor, etapa firească după epuizarea acestor momente fiind amendarea părinților ce neglijau a-și trimite progeniturile la școală.

Apreciind că insuficiența clădirilor de școală sabotează aplicarea obligativității, aduce în favoarea afirmației argumentul convingător al cifrelor, care pentru anul 1889 evidențiau în mediul urban existența unei populații de vârstă școlară de 100.706 din care doar 40.000 de copii erau înscriși. Profesau la

³⁹ Jubileul profesorului P. Poni, Iași, 1893, p. 3

⁴⁰ LUPU- ANTONESCU, A., Petru Poni, în „Școala modernă”, București, an I (1897) nr. 1, 1 iunie, p. 4

⁴¹ COSMESCU, I., Trei cuvântări instructive pentru orice român și foarte potrivite pentru rostit la întruniri și distribuire de premii. Chestiuni de învățământ, București, 1901, p. 70

aceeași dată în învățământul elementar 1.011 institutori, fiecare revenindu-i 39 de elevi, când ar fi putut să instruiască 50-60⁴².

Continuarea deducțiilor accentuează carențele multiple ale sistemului de învățământ, lipsa localurilor fiind dublată de cea a cadrelor didactice necesare susținerii obligativității. Școlarizarea celor peste 100.000 de copii din orașe presupunea mărirea semnificativă a numărului de institutori de la 1.011, câți activau, la 2.014. Diferența era imposibil de acoperit în acel moment cu absolvenții școlilor normale, iar suplimentarea corpului didactic în asemenea proporții era greu de suportat de bugetul limitat al Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice.

La sate lipsa școlilor era mai acută, iar acolo unde funcționau, școlile erau adăpostite în case țărănești, închiriate sau cumpărate, „în care de cele mai multe ori nu este decât o cămăruță unde abia pot încăpea 10-15 elevi, și aceia chiar se asfixiază”⁴³.

Poni vedea în ridicarea clădirilor de școală o atribuție a comunelor. Situației financiare precare a multor comune, care ar putea fi o piedică decisivă în îndeplinirea acestei sarcini, îi opune soluția ajutorului de la stat. Rezolvarea nu era originală, ea fiind experimentată în Franța, unde statul înființase o Casă de clădiri școlare, pentru a subvenționa comunele sărace și fusese vehiculată anterior de alți miniștri ai Cultelor și Instrucțiunii Publice.

Punctând problemele instrucțiunii elementare, sublinia imperativitatea renunțării la discriminările dintre învățământul rural și cel urban, legate de programă, etatea la care se făcea înscrierea în școli, accesul la o treaptă superioară de educație doar pentru absolvenții școlilor primare urbane, prezentându-și argumentele la dezbaterea proiectului de lege depus de Maiorescu.

Dacă în realizarea obligativității instrucțiunii publice vedea „o datorie constituțională” exprimată imperativ în termenii „trebuie să facem o școală în care toți copiii români, fie de la țară, fie de la orașe, să poată învăța un minimum de cunoștințe pe care-l credem indispensabil fiecărui cetățean român”, o altă chestiune delicată o identifică la finalizarea școlii primare.

Îngrijorarea își pierde din exagerare în fața deselor cazuri de absolvenți de școală primară care uită la scurt timp bruma de cunoștințe însușite și cu greu pot fi distinși de cei ce nu urmaseră deloc la școală.

Sursa de inspirație o găsește în spațiul francez, unde pregătirii ulterioare a absolvenților cursurilor primare i se dăduse rezolvarea sub forma cursurilor complementare. Preluând această idee, Poni credea că valoarea lor majoră consta în faptul că aveau rolul de „a deprinde pe copilul de la țară cu oarecari lucrări

⁴² D.S., 1890/1891, ședința din 18 ian. 1891. p. 589

⁴³ *Ibidem*, p. 590

practice necesare vieții lui de sătean. (Așa ar fi lucrările practice în care să învețe o cultură mai perfecționată, grădinăria, mici industrii casnice; toate acestea însă în mod practic, real, iar nu cu învățătura pe de rost a manualelor de agricultură, cum se face câteodată)”.

Spre întărirea caracterului practic al școlii complementare, Poni pleda pentru amenajarea grădinilor de aplicație, idee preluată și materializată de T.Ionescu prin legea din 1893.

Nu numai învățământul rural îi atrăsese atenția, intenția sa de îmbunătățire a calității cetățeanului român neoprindu-se la formarea unei forțe de muncă pregătită mai bine care să servească cu mai multă pricepere agriculturii. Însemnătatea celorlalte ramuri economice, care reclamau deopotrivă personal calificat, îi era cunoscută, fapt relevat în termenii: „avem și o altă necesitate viu simțită, cea de a conlucra prin învățământul nostru la fondarea meseriilor și industriilor”. Apariția în fiecare județ a 2-3 școli de aplicații la meserii, care „vor diferi după nevoile și mijloacele de care dispune localitatea” era un pas spre apropierea de țelul propus⁴⁴.

Elaborat cu scrupulozitate, proiectul nu omitea să aducă în discuție pregătirea dascălilor, mai ales că Poni se împotriva prevederilor din proiectul lui Chr.Tell referitoare la școlile normale, conform cărora puteau fi institutori, pe lângă absolvenții școlilor normale, și absolvenții școlilor secundare sau ai seminariilor de gradul II ce asistaseră la cursul de pedagogie și didactică și dobândiseră un certificat doveditor.

Revolta lui Poni izvoră din convingerea că se încălcau 3 principii dominante în organizarea învățământului normal, și anume: școlile normale trebuie să ofere viitorilor învățători o cultură generală apropiată profesiei pe care o vor îmbrățișa; să familiarizeze cursanții cu practica pedagogică, cu metodele cele mai bune pentru a comunica elevilor conținuturile de predat; școala normală are scopul educativ de a deprinde cursantul să-și iubească meseria, de a-i inocula principii morale și a-i testa capacitățile profesionale.

Opiniile expuse în cadrul proiectului din 1891 sintetizează concepția lui Poni despre instrucție, cristalizată în urma studierii sistemelor de învățământ, a programelor, metodelor de educație din Europa și America. Documentația bogată rezultată din compararea sistemelor de învățământ de peste hotare, se îmbină în chip fericit cu concluziile formulate în urma vizitelor experimentale la liceele din țară. Conștientizarea avantajului major al învățării din experiența altuia se întrepătrundea cu efortul de adaptare a acestei experiențe la particularitățile românești.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 18; vezi și URECHIA, V. A., *Opere complete. didactica*, vol. I (1858-1867), București, 1883, p. 17

Se infirmiau păreriile malițioase ale celor care minimalizând munca de adaptare, susțineau că: „Nu există țară pe lume, pretinsă civilizată, în care instrucția să se conducă mai după capriciu ca cea de la noi. Școala noastră pare o vastă arenă, unde teoriile și practicile pedagogilor străini își dau întâlnire și, intrând în luptă unele cu altele, rămân învingătoare cele mai defectuoase. Conducătorilor instrucției noastre le vine mult mai ușor să copieze literă cu literă programele și ideile altor națiuni, decât să studieze de aproape pe a lor, ca să vadă ce ar conveni mai bine spiritului și cerințelor ei. Nu se ia în considerație decât ce ne vine din alte părți și răul este că ne însușim tocmai rătăcirile străinilor, fiindcă-i înțelegem rău și-i aplicăm cu cea mai mare stângăcie. De se strecoară din întâmplare câteva principii bune și acelea rămân mărginite în zidurile școlii și nu pătrud câtuși de puțin firea noastră”⁴⁵.

Proiectul din 17 ian.1891 elaborat de P.Poni a fost depus în Senat în afara ministeriatului său, și a constituit o replică la proiectul avansat de T.Maiorescu, pe care liberalul îl combătuse cu insistență.

Cel dintâi popas al lui Poni la M.C.I.P., în 1891, deși vremelnic, a avut calitatea de a anunța, în mesajul de deschidere a Corpurilor legiuitoare din 15 noiembrie, planul de activitate legislativă, pe care titularul ministerului își propunea să-l aplice etapizat. În prima etapă se prevedea dezbaterea legii pentru organizarea administrației centrale și controlul instrucțiunii, legea învățământului primar și normal primar și legea pentru construirea localurilor de școală, iar în a doua se dorea avizarea legii învățământului secundar și superior și a legii învățământului particular.

Planurile legislative sunt spulberate la 26 nov.1891 de schimbarea guvernului și revenirea conservatorilor lui Lascăr Catargiu, ceea ce echivalează cu finalul ministeriatului său.

2. Reformele lui Take Ionescu în dezbaterile Parlamentului român (1892-1895)

Problema dezvoltării învățământului în general, a învățământului primar în special, devenise la sfârșitul secolului al XIX-a una dintre problemele importante ale epocii, de care partidele politice ale vremii nu puteau să nu se intereseze. Ea se punea în strânsă legătură cu modificarea vechii legi a instrucțiunii publice din 1864, elaborată sub domnitorul Al.I.Cuza – o modificare impusă de cerințele dezvoltării societății românești – și pe care parlamentarii români în mod necesar

⁴⁵ CONSTANT, S., *Câteva cuvinte asupra educațiunii și instrucțiunii în România*, București, 1898, pp. 1-2

urmasu să o ia în considerare. În acest context, o însemnatate apreciabilă au avut dezbaterile parlamentare din anii 1892-1895", când la conducerea Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice s-a aflat cunoscutul fruntaș politic, Take Ionescu, de curând intrat în rândurile partidului conservator și ajuns pentru prima dată în poziția de ministru ⁴⁶.

La începutul primei sesiuni parlamentare din cadrul legislaturii de patru ani corespunzând marii guvernări conservatoare Lascăr Catargiu-P.P.Carp, în lunile februarie – martie 1892, discuțiile prilejuite mai întâi de redactarea răspunsului la mesajul regal, iar apoi de aprobarea bugetelor pe exercițiul financiar 1892/1893 – cele două importante momente din viața parlamentară de critică și de dezbateri a coordonatelor politicii guvernului –, între altele, s-a impus și ideea necesității organizării învățământului, rămas în bună măsură din punct de vedere legislativ la nivelul dispozițiilor legii din 1864. În intervenția sa, noul și tânărul ministru al Cultelor și Instrucțiunii Publice, Take Ionescu, sublinia locul important care se conferea acestei reforme în cadrul programului guvernamental. „Dacă ați consacra cei patru ani de legislatură întregi reformei învățământului – se adresa el deputaților, la 29 februarie 1892 – credeți-mă că încă nu ar fi un timp prea lung”⁴⁷. Într-adevăr, din programul de reorganizare totală a învățământului pe care Take Ionescu și-l propunea, în cursul celor patru ani de ministeriat, el nu va reuși să realizeze decât o parte.

Dezbaterile care au urmat, în Adunarea Deputaților, prilejuite de votarea bugetului Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, pe exercițiul financiar 1892/1893, au impus de data aceasta noului ministru să-și afirme intențiile asupra programului de administrație a învățământului. În ședința din 27 martie Take Ionescu își exprima speranța că încă în cursul acestei prime sesiuni, deci, foarte curând, urma să prezinte trei importante proiecte: mai întâi cel privind organizarea ministerului învățământului și a corpului de control al învățământului, apoi legea învățământului primar și legea organizării clerului; din toamna anului 1892, deci odată cu deschiderea celei de a doua sesiuni parlamentare, ar fi urmat să înceapă, spera el, dezbaterile proiectelor de legi privind organizarea învățământului secundar și superior⁴⁸. Or, datorită, între altele, programului foarte încărcat al guvernului, el nu va reuși să aducă în discuția corpurilor legiuitoare decât o parte din aceste proiecte, și anume, în prima sesiune, numai pe primul dintre ele; în cea

⁴⁶ Asupra acestui aspect, vezi N.ISAR, *Învățământul în dezbaterile parlamentare în anii 1892-1895*, în „Revista istorică”, 1990, nr.3, pp. 263-273. Unele semnalări și sugestii găsim, de asemenea, în lucrarea cunoscutului istoric al învățământului și pedagogiei românești, I.POPESCU-TEIUȘAN, *Contribuții la studiul legislației școlare românești. Legea instrucțiunii publice din 1864*, București, 1963, pp. 176-182

⁴⁷ Dezbaterile Adunării Deputaților, 1891/1892, șed. din 29 febr. 1892, p.52 (în continuare D.A.D.)

⁴⁸ D.A.D., 1891/1892, șed. Din 27 martie 1892, pp. 419-421

de a doua sesiune, 1892/1893, următoarele două, în timp ce proiectele privind organizarea învățământului secundar și superior, care urmau să întregască opera de reformă, în ciuda speranțelor ministrului, nu-și vor găsi loc în cadrul dezbaterilor parlamentare nici în sesiunile 1893/1894 și 1894/1895, ele urmând să fie realizate în baza unei alte doctrine școlare și în alt context politic, câțiva ani mai târziu, sub ministeriatul lui Spiru Haret.

În aceeași ședință a Adunării Deputaților, dând răspuns la întrebarea expres formulată de deputatul C.I.Micescu, ministrul conservator își expune, sumar, pentru prima oară în fața Camerei, considerațiile sale privind organizarea învățământului, în primul rând, privind învățământul primar, anticipând asupra principiilor coordonatoare care stăteau la baza primelor sale proiecte de legi din cadrul programului anunțat. Învățământul primar constituia, arăta el, „partea cea mai slabă a învățământului nostru”⁴⁹; principiile obligativității și gratuității înscrise în legea din 1864 nu s-au aplicat decât într-o foarte mică măsură. Departe însă de a se raporta la condițiile social-economice – factorii primordiali care ar fi putut să dea o explicație reală – el constata cauzele acestei situații, în primul rând, în chiar neajunsurile, de ordin strict legislativ, ale legii din 1864; în acele dispoziții sau restricții ale legii, depășite, care nu puteau include, pe cale forțată, pe calea presiunilor juridice, obligativitatea copiilor de a frecventa școala primară și, în al doilea rând, în lipsa sau starea precară a localurilor de școli, mai ales de la sate ⁵⁰, fără a lega această a doua cauză de inegalitatea social-economică și juridică care era rezervată țăranimii și păturilor sărace de la orașe, în cadrul regimului politic existent. Pledând, cel puțin sub raport formal, pentru dezvoltarea învățământului primar, Take Ionescu era în consens cu vederile Comisiei bugetare care propunea un spor-limită la alocațiile bugetare prevăzute pentru învățământul primar în exercițiul fiscal 1892/1893 și recomanda ministrului „să caute pe viitor a împinge cât mai departe această dezvoltare a învățământului primar, rural și urban”, sigură fiind că el nu se va da înlături „când va fi vorba de sacrificii de făcut, pentru ca dezideratul obligativității învățământului, prevăzut de lege, să devie o realitate”⁵¹.

În domeniul reorganizării învățământului, primul proiect adus în dezbaterile corpurilor legiuitoare de tânărul ministru, a fost cel privind *organizarea administrației centrale a Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice*. Dezbaterile care au urmat asupra acestui proiect au prilejuit, pe de o parte formularea mai clară de către Take Ionescu a sensului reformelor preconizate de el, pe de alta, începutul unor acerbe critici la adresa acestor reforme, critici care,

⁴⁹ D.A.D., 1891/1892, șed. din 27 martie 1892, p.422

⁵⁰ *Ibidem*, p.423

⁵¹ *Ibidem*, șed. din 24 martie 1892, p.319

în afara intereselor politice pe care le ascundeau, aduceau cu ele și o serie de judecăți corecte și idei sănătoase.

Expunerea de motive care însoțea acest proiect – adus mai întâi în dezbaterile Senatului, în ședința din 6 mai 1892 – sublinia necesitatea delimitării precise a atribuțiilor celor două importante organe de conducere a învățământului, Consiliul general de instrucțiune și Consiliul permanent de instrucțiune, în sensul reducerii lor la chestiuni strict școlare, oferindu-se astfel ministrului posibilitatea de a-și exercita rolul de autoritate supremă a învățământului. Între altele, este subliniată opinia că Consiliul general al instrucțiunii nu trebuie convocat anual, ci doar la cererea ministrului, el nefiind, cum deseori abuziv s-a interpretat – se apreciază în acest raport redactat de Grigore Tocilescu –, un „parlament didactic, cu puteri legislative și de control asupra puterii executive exercitată de ministrul Cultelor”⁵².

În cadrul discuției generale, un fruntaș al opoziției liberale din Senat, fost ministru al învățământului, G.Mârzescu, critică cu asprime proiectul de lege din punctul de vedere care trebuia să fie în centrul atenției Senatului. Take Ionescu, spune el, „un simplu trecător și călător prin Ministerul instrucțiunii publice”, până mai ieri avocat, devine „mare reformator” și prin această lege, sub motiv că organizează administrația centrală a Ministerului, modifică de fapt legea organică a instrucțiunii publice. „N-a avut acest curagiu D.Maioreescu, om special în materia învățământului”, Take Ionescu fiind primul care încearcă să atace astfel legea instrucțiunii publice din 1864 în vigoare, ceea ce constituie, după el, un „act prea îndrăzneț”, menit să provoace „legitime îngrijorări”⁵³.

Take Ionescu, în privința criticii adresată de G.Mârzescu, anume că prin acest proiect de lege este atacată legea instrucțiunii publice din 1864, la rândul său, nu numai că nu respingea ideea modificării legii generale de organizare a învățământului în vigoare, ci, mai mult, dezvoltă această idee⁵⁴. Proiectul de lege asupra administrației centrale a Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice constituie într-adevăr începutul modificării legii instrucțiunii publice de la 1864, recunoaște el; dacă baza oricărei reforme a învățământului o constituie întărirea disciplinei în școală, arată el, „atunci cu disciplina corpului didactic trebuie să începem, dânsa numai poate să aducă disciplina în corpul școlar”. Din această cauză, în mod logic, reforma trebuia să înceapă, subliniază el, cu „organul care este chemat să aplice această disciplină”, cu Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice⁵⁵. Prin acest proiect el reduce la un rol consultativ atribuțiile celor două organe centrale ale învățământului, Consiliul general de instrucțiune și Consiliul

⁵² D.S., 1891/1892, șed. din 6 mai 1892, p.316

⁵³ *Ibidem*, p.341

⁵⁴ *Ibidem*, p.342

⁵⁵ *Ibidem*, șed. din 8 mai 1892, p.343

permanent, menirea lor adevărată fiind, după el, numai „să dea lumini acelor care le cer, atât și nimic mai mult”⁵⁶

După trei zile de dezbateri, proiectul de lege privind organizarea administrației centrale a învățământului este votat în Senat și adoptat⁵⁷. Această lege este adusă apoi în dezbaterile Adunării Deputaților la sfârșitul aceleiași luni, în ședința din 22 mai 1892. Aici, proiectul de lege este combătut cu energie de C.C.Dobrescu-Prahova, deputatul liberal, de fel, profesor de liceu în Ploiești, care, între altele, a arătat că o reformă a învățământului, la 28 de ani după legea din 1864, trebuia să ducă la o dezvoltare mai departe a principiilor democratice ale acestei legi, iar nu la „o centralizare din cele mai strașnice”⁵⁸.

După ce Take Ionescu a combătut pe criticul liberal, subliniind că acest proiect de lege fusese pregătit de el în cele mai mici amănunte, dar și supus observațiilor unei comisii de specialiști, cunoscuți oameni de școală, între care, Spiru Haret, Ștefan Mihăilescu, Grigore Tocilescu⁵⁹, proiectul de lege este luat în considerare, articol cu articol, și fără alte discuții, votat și adoptat de Adunarea Deputaților⁶⁰.

Cea mai importantă reformă pe linia modificării legislației învățământului din 1864⁶¹, o aduce desigur *legea învățământului primar și primar-normal*, dezbătută și adoptată de corpurile legiuitoare în cea de a doua sesiune legislativă a guvernării L.Catargiu – P.P.Carp. Proiectul de lege a fost adus mai întâi în dezbaterile Adunării Deputaților, la 1 martie 1893, raportor fiind deputatul M.N.Săulescu. Expunerea de motive, arătând pe bază de cifre, starea „dintre cele mai deplorabile” a învățământului primar, făcea vinovată pentru această situație în primul rând legea din 1864: „Confecționată în grabă, în ultimele zile ale dictaturei lui Vodă Cuza, - se scrie în aceasta, cu o vizibilă pornire împotriva Domnului Unirii și a operei sale -, această lege n- a fost niciodată aplicată în întregul ei, și ne întrebăm dacă ceea ce se aplică ar merita să fie”⁶². Referindu-se la încercările din trecut ale diferitelor guverne de a modifica legea, expunerea apreciază că „nici nu mai e de trebuință de demonstrat imperioasa necesitate de a înlătura un așezământ dăunător dezvoltării noastre culturale”⁶³. Astfel, expunerea de motive recunoaște dreptul la învățătură al celor mulți, și anume în acești termeni: „Regimul modern

⁵⁶ *Ibidem*, p.344

⁵⁷ *Ibidem*, șed. din 9 mai 1892, p.261

⁵⁸ D.A.D., 1891/1892, șed. din 2 mai 1892, p.854

⁵⁹ *Ibidem*, pp. 856-857

⁶⁰ *Ibidem*, p.857

⁶¹ Pentru unele aprecieri – în multe privințe, depășite – asupra legilor școlare din vremea lui Take Ionescu, vezi ILIE POPESCU-TEIUȘAN, *op.cit.*, pp. 181, 183-184

⁶² D.A.D., 1892/1893, șed. din 1 martie 1893, p.675

⁶³ *Ibidem*.

de guvernare, participarea claselor populare la direcția politică a statului cer, de asemenea, un discernământ și cunoștințe speciale, cari nu se pot obține decât prin o cultură largă și cu profunzime răspândită, altfel masele vor cădea victima celei mai rău intenționate demagogii”⁶⁴.

Primul vorbitor la discuția generală, A.Vidrașcu, care își zice „reprezentant al țăranilor”, în cuvântul său, critică diferențierea pe care proiectul o face între învățământul primar rural și urban, cerând în acest sens desființarea școlilor primare inferioare: „Instrucțiunea elementară trebuie pusă la dispozițiunea societății întregi într-un mod identic și egal”⁶⁵, sublinia el. Vorbitorul critică și prevederile legii privind obligațiile comunelor de întreținere a corpului didactic și a școlilor, propunând ca aceste obligații să fie preluate în întregime de stat. Statul, subliniază el, trebuie să aibă un rol mult mai important în opera de culturalizare a satelor. „Acolo unde comuna nu poate face față unui interes absolut și mai general – afirmă el – este de datoria statului să intervină și să o ajute”⁶⁶.

Un alt orator, potrivnic proiectului, C.I.Nicolaescu, liberal, respinge criticile făcute de partizanii proiectului la adresa legii din 1864 și a învățătorilor. Principiul obligativității învățământului primar, înscris în legea din 1864, precum și în Constituția din 1866, arată el, pe bună dreptate, nu a dat rezultatele așteptate „nu din cauză că învățătorii nu și-au făcut conștiincios datoria, ci din împrejurări mai mult generale și cari fac ca răspunderea cea adevărată să nu cadă asupra lor, și să se găsească în atmosfera, în starea ambiantă a însuși mediului nostru social”⁶⁷. Guvernele în primul rând nu și-au făcut datoria în această privință; nu s-au creat condiții învățătorilor, nu s-au clădit nici școlile necesare.

Un lung discurs critic la adresa proiectului a ținut în cadrul discuției generale și un alt deputat liberal, C.C.Dobrescu-Prahova, vorbind și în calitate de profesor. Respingând detractarea adusă legii instrucțiunii publice din 1864, el arată că aceasta fusese „rezultatul muncii unei generațiuni”, a unei generații de bărbați distinși, ca C.Bozianu, V.Boerescu ș.a., „cari reprezentau mai mult sau mai puțin inteligența țării într-un moment dat”⁶⁸. Nu legea din 1864 este de vină că după 1866 școlile au creat în primul rând funcționari, ci un curent general, care, el, trebuie schimbat, iar nu legea în ansamblul ei. Combătând cu vigoare diferența pe care proiectul o face între sate și orașe, contrar principiului egalității între toți cetățenii patriei, proclamat de Constituție, criticând ideea școlilor de cătun, ca și a școlilor primare inferioare, el subliniază că o asemenea sciziune între sate și orașe, afirmată pe „cale culturală”, tocmai în secolul al XIX-lea, contravine realității

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 692

⁶⁶ *Ibidem*, pp. 692-693

⁶⁷ *Ibidem*, p. 696

⁶⁸ *Ibidem*, șed. din 2 martie 1893, p. 706

incontestabile că puterea neamului românesc se află în cele peste patru milioane de țărani „cari fac – cum se exprimă el – bogăția acestei țări și cari ne-au păstrat naționalitatea”⁶⁹.

Din categoria pozițiilor critice adoptate de vorbitori face parte și intervenția lui C.Dobrescu-Argeș, reprezentantul „partidei țărănești” în Adunarea Deputaților, care, între altele, va denunța ca demagogice declarațiile de „solidaritate” cu țăranii făcute de unii deputați liberali, în primul rând de omonimul său, C.C.Dobrescu-Prahova. Nu e de ajuns, afirmă el, referindu-se la criticile aduse de antevorbitor proiectului, „ca fiind, în opoziție, să combatem totul jelind pe țărani, iar când suntem la putere să venim cu legi rele...Zadarnic mai face opozițiunea demagogie, văicărind pe țărani, pe învățători, căci proiectul domnului Sturdza era mai înapoiat ca acesta”⁷⁰.

Altfel, și el respinge diferențierea pe care proiectul o face între școala primară de la orașe și cea de la sate, cerând o reformă populară, fundamentală, pentru ridicarea culturală a țăranimii. Proiectul de lege al lui Take Ionescu era departe de a întruni vederile sale, însă, în ciuda atâtor prevederi nedemocratice pe care le conținea, prin acuitatea cu care se pune problema învățământului primar – căruia, evident, legea nu-i dădea soluțiile corespunzătoare – acest proiect constituia pentru el „începutul unei reforme”⁷¹; proiectul oferea prilejul de a gândi asupra rosturilor unei reforme adevărate, îi pregătea calea. În spiritul vederilor sale, C.Dobrescu-Argeș propunea un amendament care cerea instituirea unei școli publice primare unice, pe care comitetul delegaților îl respinge, el constituind mai degrabă, cum se aprecia, „un fel de contraproiect, răsturnând cu totul bazele legii propuse de guvern”⁷².

Trebuie subliniat că și unii dintre oratorii partizani ai guvernului, în discursurile lor, în susținerea proiectului au recurs la considerații de un interes mai general. I.M.K.Epureanu, de pildă, susținând necesitatea unei mai mari discipline a corpului didactic, în sensul prevederilor proiectului, definea problema învățământului primar ca fiind „cea mai vitală care să existe pentru un popor, căci un popor, care nu se ridică pe calea intelectuală și morală, este menit de a fi subjugat economic de niște vecini mai destoinici, mai bine pregătiți la lupta pentru existență și pe terenul cultural”⁷³. Un alt orator conservator, raportorul proiectului de lege, M.N.Săulescu, răspunzând unor critici făcute, reluând

⁶⁹ *Ibidem*, șed. din 3 martie 1893, p.719. „Voința națională”, la rândul ei, preluând această „grijă” pentru țărani, atacă cu virulență proiectul de lege care se înscrisa, cum se aprecia în numărul din 6/18 martie 1893 pe linia idealului tuturor reacționarilor: „țăranii la coarnele plugului !” (p.1)

⁷⁰ D.A.D., 1892/1893, șed. din 4 martie 1893, p.732

⁷¹ *Ibidem*, p.733

⁷² *Ibidem*, șed. din 5 martie 1893, p.741

⁷³ *Ibidem*, șed. din 2 martie 1893, p.703

acuzatiile din raportul la lege asupra corpului didactic, definit ca o „castă închisă”, care nu se gândește decât la „leafă, gradație și impunitate”, pledează pentru măsuri disciplinare menite să impună cadrelor didactice înalta lor menire, pe care în trecut nu și-ar fi îndeplinit-o. Și, în acest punct al discursului, el subliniază că pentru noi, românii, „elementul ideal care să ne dea ștampila noastră proprie în mersul omenirii către progres și civilizație” nu este decât cultura însăși⁷⁴.

După o săptămână de discuții, la 8 martie, dezbaterile asupra proiectului de lege privind învățământul primar sunt întrerupte, pentru a fi reluate la 22 martie, când se votează ultimele articole, fără a avea loc discuții deosebite. Pus la vot în totalitatea sa, proiectul este adoptat în aceeași zi, cu 70 bile albe, 5 negre⁷⁵.

La Senat, primul vorbitor în cadrul discuției generale asupra proiectului de lege a fost Petru Poni, ilustrul chimist și om de școală. Discursul său pronunțat cu acest prilej exprimă o adevărată concepție privind organizarea și rolul învățământului primar în societatea românească. O reconsiderare a rolului învățământului primar în evoluția României moderne e dedusă de savant din constatarea pe care o face, anume că în timp ce în ultima jumătate de veac România a făcut mari progrese pe plan politic și economic, în același timp, „marea masă a poporului a rămas îndărăt sub toate punctele de vedere”, instrucția publică rămânând în urma altor domenii⁷⁶. În acest sens, el aplaudă ideile lui Take Ionescu din expunerea de motive la proiectul de lege, pentru a constata apoi că între țelurile enunțate și soluțiile date există o flagrantă contradicție⁷⁷.

Aprobând consemnarea de către proiectul de lege a construirii unui număr de școli primare suficient pentru școlarizarea tuturor copiilor, el critică, în schimb, soluțiile date acestui deziderat, anume punerea în parte a instrucției primare în sarcina comunelor, în loc de a concepe instrucția, ca și legea din 1864, ca o datorie a statului. „Dacă un stat – spune el – nu poate progresa decât sprijinit de un popor în care instrucția este generală, este evident că darea acestei instrucțiuni este o datorie de stat”⁷⁸. Proiectul face o mare nedreptate mai ales comunelor rurale, căci din cercetările sale rezultă că majoritatea acestora nu ar putea să satisfacă nici pe departe cheltuielile impuse pentru instrucție. Adevărata soluție, care să facă aplicabilă obligativitatea școlii primare, nu ar fi decât una: „Instrucțiunea și plata învățământului constituie obligație de stat”, soluția susținută în propriul său proiect

⁷⁴ *Ibidem*, șed. din 3 martie 1893, p.724

⁷⁵ *Ibidem*, șed. din 22 martie 1893, p.1065

⁷⁶ D.S., 1892/1893, șed. din 3 mai 1893, p.956

⁷⁷ Pentru o caracterizare generală a activității școlare a lui P.Poni, vezi TITU GEORGESCU, EMIL BÂLDESCU, *Cititori de școală românească. Secolul al XIX-lea*, București, 1971, pp. 236-244

⁷⁸ *Ibidem*, pp. 956-957

de lege⁷⁹. Respingând argumentul că statul nu ar putea suporta în întregime cheltuielile învățământului primar, el observă cu ironie că în timp ce corpurile legiuitoare votează anual tot felul de cheltuieli, pericolul ruinării statului se ivește pentru deputați și senatori numai atunci când se pune problema votării de cheltuieli pentru învățământul primar. Cerând o ridicare a alocațiilor bugetare pentru „școala poporului”, Poni expune planul său privind repartizarea alocațiilor bugetare pe o perioadă de 20 de ani în cazul satelor și 10 ani al orașelor, timp în care s-ar construi toate școlile necesare numai cu ajutorul statului⁸⁰.

Trecând la un alt punct al criticii sale, anume privitor la graduarea învățământului primar în cicluri, cum o face proiectul lui Take Ionescu, savantul român declară că primește principiul pedagogic al graduării învățământului primar în trei cicluri sau cursuri – inferior, mediu și superior – însă concepute, aceste cicluri, ca fiind toate obligatorii, compartimente ale aceleiași școli, unice, iar nu alcătuind – conform dispozițiilor legii – trei tipuri diferite de școli⁸¹. Cu alte cuvinte, aceste cicluri, alcătuind un singur tip de școală, ar trebui să fie obligatorii pentru toți copiii, altfel, împărțirea copiilor în două categorii – unii care să facă numai o parte a învățământului primar, iar alții tot – este nedreaptă, potrivnică textului Constituției, potrivnică chiar interesului statului: „Nu are oare statul interes – se întreabă el – ca să utilizeze toate puterile vii ale națiunii, toate inteligențele după valoarea lor, iar nu dupe cum soarta le-a făcut să se nască în câțun sau în orașe, în sate mari sau în sate mici?”⁸².

Pe linia pozițiilor democratice afirmate în Senat se înscrie și discursul lui Gh. Panu, care, declarându-se de acord cu criticile aduse de Petru Poni, își propune să formuleze și altele, fără a considera prin aceasta inutilă luarea în considerare a proiectului, căci, apreciază el, oricum, el „este o îmbunătățire față de legea din 1864”⁸³. Referindu-se la prevederile proiectului privind programa de învățământ, Panu pledează pentru un învățământ cu caracter științific, în cadrul căruia, de pildă, religia să nu-și aibă locul, ea constituind „un întreg sistem filosofic, cu desăvârșire opus de al nostru”⁸⁴, punându-se accentul pe studiul fenomenelor naturii și al legilor sociale. „După mine, scopul școalei este de a se da noțiuni precise și exacte de toate fenomenele, fie sufletești, fie sociale; de a da o explicațiune lumii în care trăim, societății din care facem parte, de a alunga ideile false din mintea omului, și a pune în loc cât se poate mai multe adevăruri”⁸⁵.

⁷⁹ Vezi asupra acestuia, de asemenea, I. POPESCU-TEIUȘAN, *op.cit.*, pp. 174-175.

⁸⁰ D.S., 1892/1893, șed. din 3 mai 1893, pp. 961-963

⁸¹ *Ibidem*, pp. 963-964

⁸² *Ibidem*, p.965

⁸³ *Ibidem*, șed. din 6 mai 1893, p.976

⁸⁴ *Ibidem*, p.977

⁸⁵ *Ibidem*, p.976

Cerând și el ca și P.Poni, un învățământ de stat și egalitar, adoptarea unei singure școli complete pentru toată țara, prin suprimarea celor trei tipuri precizate de proiect, Panu declară, în încheierea discursului său, că, altfel, nu se poate lăsa înșelat de „democratismul” afișat de Take Ionescu în apărarea proiectului său⁸⁶.

Pe linia discursurilor menite să ridice nivelul dezbaterilor se înscrie și cel al lui Dimitrie A.Sturdza, șeful partidului liberal, dar în același timp remarcabil om de școală, fost ministru al instrucțiunii publice în anii 1885-1888, autor al unui cunoscut proiect de reorganizare a învățământului, în sfârșit, reputat om de știință. Vom desprinde din cuprinsul discursului acestuia nu numai patima oarbă a omului politic, cuvintele menite să servească anumitor scopuri politice, ascunse, ci și, în domeniul propriu-zis al confruntărilor de idei, o serie de elemente pozitive, de nuanță progresistă, aparținând mai degrabă omului de știință și de școală decât omului politic. Ca și P.Poni, el se declară în dezacord cu proiectul lui Take Ionescu în primul rând în privința întreținerii școlii, principiul obligativității școlii, incumbând de la sine, arată el, datoria statului de a garanta întreținerea ei. Mai ales în statele cu cultură mai înapoiată, numai statul poate face ca obligativitatea învățământului să devină o realitate, el trebuie să asigure pe deplin „educațiunea poporului nostru, ca astfel el să înainteze, prin dezvoltarea minții, a cugetării și a cunoștinței lui, prin dezvoltarea simțămintelor naționale. Căci numai atunci statul român se va întări pentru prezent și viitor”⁸⁷.

Și el propune ca statul să ia întregul învățământ primar în mâinile sale, lăsând comunelor numai o serie de sarcini minime (repararea localurilor și a mobilierului). Ca rezultat al „consfătuirii” sale cu P.Poni, el propune construirea tuturor localurilor de școli primare pe baza unui împrumut de 100 milioane lei, planificați pe un termen de 20 de ani, școala urmând a se bucura din partea corpurilor legiuitoare de aceeași larghețe de care se bucura, de pildă, armata⁸⁸. Și el critică cu severitate prevederile din lege care prin puterea lor exorbitantă dată ministrului ar crea o stare de instabilitate corpului didactic, după cum ideea legiuitorilor de a imita sistemul de învățământ din Suedia în privința școlilor cătunale i se pare a fi „cu desăvârșire nenorocită”, fiind vorba de condiții istorice diferite⁸⁹. Încheind, el cerea nu respingerea în principiu a legii, ci, modificarea ei

⁸⁶ *Ibidem*, p.981. Mai net nefavorabilă față de acest proiect a fost însă poziția redactorilor de la „Lupta”. Publicând memoriile de protest ale corpului didactic, ziarul aprecia proiectul lui Take Ionescu în privința învățământului pentru copiii de țărani ca un act de „dezorganizare completă”. Cf. „Lupta”, 17 ianuarie 1893, p.1. De asemenea, 19 ianuarie 1893, pp. 2-3; 20 ianuarie, pp. 2; 24 februarie, p.1 ș.a..

⁸⁷ D.A.STURDZA și P.PONI, *Legea asupra învățământului primar. Cuvântările rostite și amendamente propuse în Senat la proiectul guvernului*, București, 1893, p.40

⁸⁸ *Ibidem*, pp. 40-53

⁸⁹ *Ibidem*, pp. 53-61

în sensul amendamentelor sale și ale lui P.Poni⁹⁰, el fiind, cum se mărturisește, colaborator al proiectului lui Poni din intervalul celor trei luni, în 1891, când acesta din urmă fusese ministru al instrucțiunii publice.

După o strălucită apărare pe care Take Ionescu și-o face, față de criticile aduse de P.Poni⁹¹ și D.A.Sturdza, și după luarea în considerare a proiectului, în cadrul dezbaterilor pe articole, amendamentele propuse de cei doi principali oponenți – prin care se voia de fapt schimbarea radicală a proiectului guvernamental – sunt pe rând respinse, în cele din urmă, la capătul discuțiilor, proiectul de lege fiind și aici adoptat în ziua de 8 mai 1893, cu 53 voturi pentru, unu împotriva⁹².

Fără îndoială că reforma lui Take Ionescu – pe care o schița această lege – era departe de a soluționa problema învățământului primar, acesta fiind conceput de legiuitor, cum observa N.Iorga, „numai în condițiile materiale ale existenței lui”⁹³. „Principiile” de inegalitate care stăteau la baza legii lui Take Ionescu, viu combătute în cadrul dezbaterilor parlamentare, cum am văzut, contraveneau în mod flagrant tendințelor democratice ale epocii. Relativ în același timp în care legea lui Take Ionescu, cu asemenea principii, era adoptată de parlament, programul unui partid din stânga eșicherului politic, P.S.D.M.R., adoptat la congresul de constituire din 31 martie/3 aprilie 1893, în art.7⁹⁴, preconiza organizarea unui învățământ primar obligatoriu, gratuit și integral pentru toți copiii, indiferent de naționalitate și religie, menit să ducă, într-adevăr, la luminarea imensei majorități a populației țării, a țăranimii în primul rând.

Totuși, trebuie remarcat că în ciuda limitelor reformei sale, activitatea ca ministru a lui Take Ionescu a avut și unele rezultate pozitive⁹⁵, prin perseverența sa luând ființă nu numai câteva sute de școli primare, ci și numeroase licee și instituții de învățământ superior. Pe de altă parte, trebuie subliniat că reforma lui Take Ionescu a pregătit calea reformelor de peste câțiva ani ale lui P. Poni și Spiru Haret⁹⁶, a impulsionat – în primul rând prin dezbaterile parlamentare la care

⁹⁰ Vezi aceste amendamente, *Ibidem*, pp. 63-112

⁹¹ După ce în mai multe numere anterioare ziarul conservator „Timpul” susținuse proiectul lui Take Ionescu, în nr. din 6/18 mai 1893, într-o dare de seamă pe marginea succesului tânărului ministru, care reușise să înlăture „nedumeririle” lui P.Poni, ziarul aprecia că „va fi un titlu de glorie pentru partidul conservator de a fi făcut primul și cel mai însemnat pas în marea operă a reformei”. Cf. „Timpul”, nr.99, 6/18 mai 1893, p.1

⁹² D.S., 1892/1893, șed. din 8 mai 1893, p.1022

⁹³ N.IORGA, *Istoria învățământului românesc*, București, 1971, ediție I.Popescu-Teușan, p.166

⁹⁴ Cf. „Munca”, nr.7, 11 aprilie 1893, p.3

⁹⁵ Vezi în acest sens și aprecierea lui V.NETEA, *Take Ionescu*, București, 1971, p.24

⁹⁶ Asupra acestuia, între alții, EMIL BĂLDESCU, *Spiru Haret în știință, fiziofize, pedagogie, învățământ*, București, 1972, p.343

ne-am referit – procesul de clarificare a ideilor în direcția unui învățământ cu adevărat democratic.

Ar fi de adăugat că în cursul acestor ani, când Take Ionescu s-a aflat în fruntea conducerii Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, au fost dezbătute și adoptate alte câteva legi de oarecare însemnătate. Ar fi vorba în primul rând de *Legea clerului mirean și a seminariilor*, care a stârnit aprige și îndelungate dezbateri parlamentare⁹⁷, în cadrul cărora Take Ionescu și-a dat întreaga măsură a calităților sale de om de cultură, de orator mai ales, el fiind, cum îl caracteriza G.Panu, „unul din cei mai însemnați oratori, poate cel mai întâi”⁹⁸. Cu toate că această lege aducea temporar un nou impozit pentru populația de la sate⁹⁹, ea a contribuit în mod apreciabil la îmbunătățirea stării materiale a clerului de jos, a adus o serie de elemente noi pe linia modernizării relațiilor Stat-Biserică¹⁰⁰.

În sfârșit, s-ar cuveni menționate aici o serie de proiecte de legi elaborate cu sprijinul lui Gr.G.Tocilescu, cunoscutul istoric, director al Muzeului de Antichități din București; sunt proiecte care au stârnit și ele o serie de discuții interesante pentru istoria culturii românești. Este vorba de *proiectul de lege privind conservarea și restaurarea monumentelor publice*, dezbătut la Senat în zilele de 26-27 martie 1892¹⁰¹ și în Adunarea Deputaților în ședința din 27 mai 1893¹⁰², de *legea pentru descoperirea obiectelor și monumentelor antice*¹⁰³ precum și altele.

În general, trebuie subliniat că toate dezbaterile pe marginea reorganizării învățământului, că toate dezbaterile ținând de resortul activității Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, condus în anii 1891-1895 de Take Ionescu, circumscriu o latură importantă a vieții parlamentare din acești ani, a cărei cunoaștere este indispensabilă cercetătorilor din domeniul istoriei învățământului.

De asemenea, trebuie adăugat că un domeniu, dintre cele mai importante ale învățământului românesc, care cerea o imperioasă organizare, în strânsă legătură, cu cerințele dezvoltării României moderne, învățământul profesional, în vremea reformelor școlare ale lui Take Ionescu se afla în sfera de competențe a

⁹⁷ Ea a fost dezbătută mai întâi în Adunarea Deputaților între 11-22 februarie 1893, iar la Senat, între 13-27 aprilie 1893 (vezi D.A.D., 1892/1893, pp. 504-624; D.S., 1892/1893, pp. 776-919).

⁹⁸ G.PANU, *Portrete și tipuri parlamentare*, București, 1893, p.69

⁹⁹ Asupra acestui aspect, între altele, vezi, recent, N.ISAR, *Relațiile Stat – Biserică în România modernă. Pe marginea legii clerului din 1893*, în „Analele Universității București”, Istorie, an L – 2001, pp. 55-62

¹⁰⁰ Vezi, între altele, cuvântul lui G.Panu în cadrul ședinței Senatului din 20 aprilie 1893 (D.S., 1892/1893, șed. din 20 aprilie 1893 pp. 847-852).

¹⁰¹ D.S., 1891/1892, șed. din 26 martie 1892, pp. 159-174

¹⁰² D.A.D., 1891/1892, pp. 910-911

¹⁰³ D.S., 1891/1892, șed. din 15 aprilie 1892, pp. 207-221, aici, mai ales remarcabilele intervenții ale lui Grigore Tocilescu, pp. 217-221; D.A.D., 1891/1892, șed. din 27 mai 1892, pp. 911-913

Ministerului Domeniilor, Agriculturii, Industriei și Comerțului¹⁰⁴, condus de cunoscutul șef al grupării junimiste din sânul partidului conservator din România, P.P.Carp. Menționăm numai aici faptul că *proiectul de lege pentru organizarea învățământului profesional* elaborat de acest fruntaș politic a prilejuit vii dezbateri parlamentare, care au scos în evidență necesitatea unei mai bune organizări a acestui domeniu al învățământului, a promovării sale în raport cu cerințele economice ale României la sfârșitul secolului al XIX-lea.

Dezbaterile în jurul acestui proiect de lege, desfășurate în februarie-martie 1893¹⁰⁵, au prilejuit, totodată, afirmarea de către deputați și senatori a unei diversități de opinii privind perspectivele dezvoltării economice a statului român modern, diversitate în sânul căreia, în ciuda luptelor de partid, dominante au fost pledoariile pentru dezvoltarea industriei naționale, pentru amplificarea progresului economic al țării pe calea științei și tehnicii.

Proiectul lui P.P.Carp la care ne referim era primul dintre proiectele de lege mai importante ale fruntașului politic conservator prin care el își propunea să traducă în practică binecunoscuta teorie a formelor fără fond, teorie elaborată de el și de Titu Maiorescu. Ca și în cazul legii de reorganizare a învățământului primar a lui Take Ionescu, această lege nu instituia nici pe departe măsurile care se impuneau în raport cu cerințele reale ale dezvoltării societății românești. Deși, precum legea lui Take Ionescu, nu va avea o viață lungă, ea a prilejuit vii dezbateri – la care au participat, între alții, V.G.Morțun, G.C.Costaforu, V.A.Urechia, P.S.Aurelian ș.a.¹⁰⁶ –; a suscitat o amplă mișcare de idei în viața publică, din care va rezulta, de fapt, în cele din urmă, peste câțiva ani, o nouă lege a învățământului profesional, în timpul lui Spiru Haret, care avea să răspundă într-un mod mai corespunzător cerințelor dezvoltării societății românești la sfârșitul secolului al XIX-lea.

¹⁰⁴ Până în anul 1883, învățământul profesional ținea de resortul Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, cu excepția Școlii de agricultură de la Herăstrău, care ținea de Ministerul Lucrărilor Publice, de la această dată trecând sub competența noului minister, contopit, al Domeniilor, Agriculturii, Industriei și Construcțiilor, la conducerea căruia în anii 1892-1893 se afla P.P.Carp. Ulterior, învățământul profesional revine în competența Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, în vremea lui Spiru Haret, când, în 1899, va căpăta și el o organizare temeinică.

¹⁰⁵ D.A.D., 1892/1893, ședințele din 3-11 februarie 1893, pp. 376-496; D.S., 1892/1893, ședințele din 19-22 martie 1893, pp. 619-654

¹⁰⁶ Vezi, pe rând, pentru intervențiile acestora: D.A.D., 1892/1893, pp. 454; 452-453; D.S., 1892/1893, pp. 619-653; 636-640

VI

PROBLEMATICA MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN PARLAMENTUL ROMÂN ÎN ANII 1895-1899. DE LA PETRU PONI LA SPIRU HARET

1. Reforma lui Petru Poni privind învățământul primar, în centrul dezbaterilor parlamentare (1896)

Cel dintâi popas al lui P.Poni la Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice în 1891, deși vremelnic, a anunțat, în mesajul de deschidere a corpurilor legiuitoare din 15 nov., planul de activitate legislativă, pe care titularul ministerului preconiza să îl aplice în etape. În prima etapă prevedea dezbaterii legii pentru organizarea administrației centrale și controlul instrucțiunii, legea învățământului primar și normal primar și legea pentru construirea localurilor de școală, iar în a doua dorea avizarea legii învățământului secundar și superior și a legii învățământului particular.

Planurile legislative sunt spulberate la 26 nov.1891 din cauza schimbării guvernului și a revenirii conservatorilor conduși de Lascăr Catargiu, ceea ce echivalează cu finalul ministeriatului său. O nouă șansă de a deține același portofoliu apărea în 1895 când reia în parte obiectivele enunțate la 1891.

Decis să modernizeze instrucția elementară, Poni depunea în aprilie 1896 *proiectul de lege pentru modificarea legii asupra învățământului primar și normal primar din 1 septembrie 1893*, a cărui oportunitate o evidenția prin referirea la starea actuală a învățământului și mai ales prin prezentarea lui în antiteză cu lipsurile legii lui T.Ionescu din 1893.

Intrat în discuția Camerei la 4 aprilie 1896, proiectul beneficiase de raportul edificator al lui Spiru Haret, care preciza că principalele modificări aduse de textul din 1896 prin cele 81 de articole ale sale constau în: organizarea circumscriptiilor școlare; implicarea dascălilor în realizarea recensământului școlar; uniformizarea învățământului primar; trasarea unor condiții de avansare mai ușor de îndeplinit de către cadrele didactice; îmbunătățirea situației institutorilor și a învățătorilor prin aceea că destituirea lor reclama avizul Consiliului permanent, iar salarizarea era preluată integral de stat etc.

Proiectul de lege urmărea să transpună în fapte obligativitatea învățământului primar, care fusese în cei peste 30 de ani aproape o ficțiune, în acest sens trecând întreținerea școlilor elementare din sarcina comunelor, în cea a statului.

O asemenea măsură se impunea deoarece legea din 1893 statuase că la orașe numai institutorii în activitate la data intrării în vigoare a actului normativ vor fi retribuiți de stat, cei numiți ulterior urmând a fi remunerați în proporție egală de stat și comună. Legea lui T.Ionescu stârnise discuții aprinse și își dovedise vulnerabilitatea în privința unor aspecte, între ele fiind și acela că stipula ca la sate doar primul învățător să fie retribuit de stat, iar ceilalți de către comună și stat. Actul din 1893 fixa așadar îndatoriri financiare mai mari pentru sate decât pentru orașe și nu permitea majorității comunelor să aibă un număr suficient de învățători. Astfel, comunele sărace se mulțumeau cu primul învățător, care de multe ori era unicul, deoarece un număr foarte mic de dascăli ar fi acceptat să trăiască în condițiile oferite de o jumătate din salariu (cea primită de la stat).

Încercarea lui T.Ionescu de a atrage autoritățile locale spre problemele școlare, de a le responsabiliza cooptându-le la plata cadrelor didactice nu dăduse roadele așteptate, căci această modalitate de salarizare paraliza, mai ales la sate, obligativitatea învățământului primar și sute de mii de copii de țărani nu primeau educație și din cauza absenței corpului profesoral. Deplasarea integrală a salarizării dascălilor primari în atribuția statului nu suporta amânare, deoarece „punând în sarcina comunelor o parte din retribuțiunile corpului didactic, aceasta face să atârne înființarea de școli de mijloacele deseori insuficiente ale comunelor, sau de reaua voință și nepriceperea multora din administrațiunile lor, iar nu de nevoile reale ale învățământului”¹.

Asigurarea unei situații materiale mai bune pentru învățători era reclamată și de faptul că „poziția sa la sate era dintre cele mai precare. Având un salariu derizoriu, era nevoit să caute și alte mijloace de trai și neglija școala. Învățătorul devenea negustor de bucate pe care le cumpăra de cu iarnă pe nimic de la sătenii nevoiași; devenea cămătarul satului”².

Un succes îl repurtează această lege prin transferarea în bugetul statului a plății tuturor dascălilor, a materialului didactic, registrelor (art.56), lăsând comunelor doar vechile îndatoriri din 1864 (construirea, întreținerea și înzestrarea clădirilor școlare). Principiul definitoriu pentru legea din 23 apr.1896 constă în înlăturarea divizării școlilor primare în mai multe categorii, proclamându-se o singură școală primară, la sat și la oraș. Egalizarea programelor din învățământul primar rural și urban decurgea din diferențele statuate la 1893 care nu dădeau

¹ ALEXANDRU, D., *Petru Poni*, București, 1958, p.94

² „Adevărul”, an IX, nr. 2525, 9 apr.1896, p.2

posibilitatea unui elev să urmeze liceul, având doar cunoștințele oferite de școala din comuna sa. Diferențierea programelor fusese respinsă de Poni și cu prilejul dezbaterii în Senat a proiectului lui T.Ionescu, fiind comparată cu un zid ridicat în fața fiilor de țărani la accesul în școlile secundare. El arăta că „este nedrept să împărțim copiii aceleiași țări în 2 categorii: unii să aibă o porțiune de învățământ primar și alții altă porțiune”.

„Rațiuni de o ordine înaltă” impuneau statului să dea aceeași sumă de cunoștințe primare tuturor copiilor din țară și continuând această idee, la 1893, Poni se adresase colegilor senatori astfel: „Nu are oare statul interes ca să utilizeze toate puterile vii ale națiunii, toate inteligențele după valoarea lor, iar nu după cum soarta le-a făcut să se nască în cătune sau în orașe, în sate mai mari sau mai mici?”³

Dacă în privința volumului de informații diferențele dispăreau, în legea din 1896 se mențineau cele legate de durata studiilor, la sate rezervându-se 5 ani, iar la orașe 4 pentru școala primară (art.22). Repartizarea cadrelor didactice era cea de la 1864, la oraș fiecare clasă având institutorul său, în vreme ce la sat un învățător răspândea știința de carte tuturor copiilor din școală. Angajarea mai multor dascăli în comunele rurale se făcea în funcție de cifra elevilor, conform schemei: un învățător la maximum 80 de elevi; 2 învățători la școlile cu 80-140 copii; 3 la 140-200 de elevi; 4 la 200-260 de copii (art.24).

Deschiderea așezămintelor școlare era condiționată de dimensiunea populației de vârstă școlară, astfel încât, „în orice cătun, unde se află un număr de 40 copii de etate de școală, se va înființa o școală primară rurală” (art.20). În cătunele cu mai puțin de 40 de copii se fonda o școală de cătun, încredințată unui ajutor de învățător și „învățătorul va controla progresele făcute în școală de ajutor și va preda în anumite perioade ale anului” (art.21).

Obligativitatea instrucției primare stabilită între 7-14 ani, se aplica treptat, așa cum se prevăzuse și în legea lui T.Ionescu, pe măsură ce Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice „va constata că localurile de școală sunt suficiente pentru copii în etate de școală ai comunei” (art.1,15).

Nefrecventarea școlilor, acolo unde funcționau, era sancționată cu amendă, fiecare absență prețuind 10 bani (nu 20 de bani ca la 1893) și fiind fixată nu de către directorul școlii ca în trecut, ci de revizor, care avea o autoritate sporită ca reprezentant al ministrului. Sumele percepute se vărsau în Casa școalelor și se foloseau la acoperirea nevoilor școlii. Erau pasibili a fi amendați și cei care nu se prezentau la examenele de la finele anului sau la cele de absolvire. Ca o noutate, se remarcă renunțarea la sistemul convertirii amenzii în zile de lucru deoarece, în

³ *Lege asupra învățământului primar. Cuvântările rostite și amendamentele propuse în Senat la proiectul guvernului de D.A.Sturdza și P.Poni, București, 1893, p.29*

pofida argumentației rezonabile a lui T.Ionescu la 1893, ineficiența prevederii fusese indiscutabilă.

Gratuitatea se aplica pentru învățământul primar doar copiilor românilor sau celor naturalizați români și străinilor din Dobrogea. Copiii locuitorilor străini nu li se aplica principiul gratuității, ei frecventând școlile publice în schimbul unei taxe anuale, la care se renunța dacă părinții dovedeau că sunt lipsiți de mijloace de trai⁴.

Spre deosebire de schema organizatorică de la 1893 care presupunea existența școlilor primare rurale inferioare, superioare și de cătun, Poni propunea o școală unică, cu o programă analitică ce distribuia materiile în 3 cursuri: inferior, mijlociu și superior, valabile și pentru învățământul primar urban (art.17).

Educația elementară se oferea în școli primare, cursuri primare complementare și cursuri de repetiție pentru adulți, cele complementare, de exemplu, fiind destinate absolvenților a 5 clase primare rurale, care nu împliniseră 14 ani. Cursurile complementare, urmate 2 ani și ținute în cel puțin 2 ore pe săptămână, fundamentau învățământul supraprimar care avea 2 trepte: cursurile complementare și școlile primare superioare.

Școala primară superioară a lui Poni nu coincidea decât ca denumire cu școala primară superioară din legea lui T.Ionescu, căci, dacă școala din 1893 însemna o instituție unde se parcurgea întreaga programă a școlii primare, la 1896, ea presupunea o programă mai dezvoltată decât a unei școli primare obișnuite, inițiind cursanții în agricultură, pomicultură și viticultură, în funcție de necesitățile locale ale populației⁵. O atare școală primară superioară reprezenta o inovație salutară, simțindu-se nevoia unei legături mai pronunțate între teorie și practică. De altfel, conform art.28 și 30, formarea abilităților practice se făcea în grădinile de lângă școlile rurale, lucrate de elevi în beneficiul învățătorului sau în atelierele de lucru manual.

Nu scăpa vigilenței ministrului Cultelor și Instrucțiunii Publice nici aspectul stabilității membrilor corpului didactic, a cărui inamovibilitate nu o obține deoarece președintele Consiliului de Miniștri, D.A.Sturdza, amenințase cu retragerea proiectului în cazul admiterii acestei prevederi. Faptul în sine nu îl împiedica pe Poni să acționeze pentru garantarea stabilității dascălilor în sensul de a nu-i expune hotărârilor discreționare ale administrației centrale sau capriciilor și intrigilor locale. Explicația aplecării spre acest aspect rezida în faptul că „învățătorii sunt dintre profesori cei mai expuși înrăuirilor politice cu un caracter mai totdeauna local”,

⁴ *Colecțiune de legi, regulamente, programe și orarii privitoare la învățământul primar, aflate în vigoare la 15 oct.1908*, București, 1908, p. 5; vezi și „Monitorul Oficial”, nr. 24 din 30 apr.1896, p. 219

⁵ POPESCU-TEIUȘAN, I., *Contribuții la studiul legislației școlare românești. Legea instrucțiunii publice din 1864*, București, 1963, p. 183

situație primejdioasă fiindcă „politica n-are ce căuta în școală, iar politica județeană ar fi o calamitate pentru școală”⁶. În acest scop a tins să îndepărteze dintre preocupările educatorilor tot ce nu era necesar și altera menirea lor de pedagogi, dându-le prilejul de a se consacra aproape exclusiv copiilor. Garantarea poziției cadrelor didactice se traducea, în opinia autorului legii, în posibilitatea de a fi destituiți, suspendați, transferați doar în urma deciziei unui tribunal profesoral cu atribuții judecătorești. Grijă pentru apariția mai multor școli normale (la Câmpulung și București), pentru ameliorarea salarizării cadrelor din învățământul elementar provenea din rolul deosebit acordat învățătorilor în procesul educațional. Militează pentru creionarea unor căi de înaintare a corpului profesoral primar, materializate în avansarea învățătorilor în posturi de institutori printr-un examen dat de dascălii merituosi, ori în capacitatea de a deveni revizori și inspectori. Posibilitățile de avansare impulsiau dascălii demoralizați din pricina situației materiale invers proporțională cu eforturile depuse pentru îndeplinirea obligațiilor profesionale, deoarece „de la ei se cere prea mult: 5 ani de studiu în școala normală; examen pentru a începe perioada de 3 ani de provizorat în post; examen de definitivat; norma de 32 de ore pe săptămână; să învețe pe copii nu doar carte, ci și grădinarit, lucru manual, totul în schimbul unui salariu lunar modic, de ajuns cât să nu moară de foame el și familia lui”.

Gravitatea situației se acutiza cu atât mai mult cu cât se observa tendința învățătorilor de a se reprofila, îmbrățișând meserii ce solicitau mai puține studii, dar erau superior remunerate. Argumentul financiar fiind hotărâtor în lupta cu neajunsurile cotidiene, Poni prezicea un viitor întunecos învățământului, căci „dascălii vor părăsi cariera, când un om inteligent poate câștiga mai mult decât un învățător, făcând orice altă meserie. Vor rămâne în învățământ numai nulițăile sau cei care, zdrobiți sub povara descurajării, vor fi pierdut orice energie. Cu aceștia însă nu putem spera să ridicăm școala românească”⁷.

Suținătorii proiectului relevau importanța unui act legislativ dedicat instrucției primare, cea dintâi care venea să se conformeze obiectivului formării cetățenilor de a căror calitate depindea cea a viitorului țării, pe care îl sugera P.Gârboviceanu în termenii: „Școala e lumină și unde e lumină acolo e viață; iar din contra, unde nu e școală, acolo e ignoranța și unde e ignoranță, acolo e întunec și prin urmare moartea vine!”⁸

Una dintre cele mai elocvente intervenții în favoarea proiectului a fost cea a lui Spiru Haret, evidențiind avantajele proiectului ce ameliorea starea instrucției primare despre care reputatul politician afirma că este „o minimă de cunoștințe și

⁶ *L'enseignement public en Roumanie*, București, 1900, p. 16

⁷ *Legea asupra învățământului primar. Discursurile lui P.Poni...*, p. 30; vezi și PONI, P., *Unde am învățat*, în „Însemnări ieșene”, an 1 (1936), vol. 5, nr.1-12, p.43

⁸ D.A.D., 1895/1896, ședința din 5 aprilie 1896, p.790

de idei, pe care orice om trebuie să le poseadă ca să fie om". Între aspectele pozitive semnalate se înscria noua abordare a problemei obligativității instrucției primare, pentru a cărei aplicare nu se mai pune accentul pe amendarea părinților îndărătnici, acum amenda fiind fixată mai mult ca să „deștepte atențiunea părinților și a-i face să simtă că statul se interesează ca copiii să meargă la școală”, iar nu pentru „a aduce ruină în casa țăranului”⁹. Uniformizarea învățământului normal primar în privința programelor de studiu era de asemenea un element salutat de viitorul ministru al instrucțiuni, care preciza că unitatea instrucției normale nu poate atrage după sine desființarea celor două tipuri de școli normale existente, pentru învățători și pentru institutori, deoarece, în acest caz, cei mai competenți absolvenți ai instituțiilor normale ar opta pentru orașe, ajungând la școlile satești numai cei insuficient pregătiți. Cu aceeași ocazie, raportorul respingea criticile referitoare la faptul că proiectul nu ar identifica total învățământul rural cu cel urban, datorită numărului diferit de ani de studiu, amintind că cei 5 ani ai școlilor primare rurale se justifică prin perioadele de vacanță în care elevii sunt implicați în exploatarea pământului, în vreme ce discrepanța dimensiunilor corpului didactic o pune pe seama lipsurilor financiare, dar și a slabei populări a unor comune rurale care nu ar fi justificat prezența mai multor învățători și, implicit, eforturi sporite pentru întreținerea unui corp didactic mai numeros.

Seria aspectelor progresiste regăsite în proiect era continuată de titularul Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice care sublinia, pentru cei ce priveau cu scepticism temeinicia inițiativei sale legislative, că preconiza extinderea rețelei de școli primare prin deschiderea de instituții de învățământ în fiecare cătun unde erau 40 de copii și prin asigurarea salarizării cadrelor didactice, ieșite acum de sub autoritatea oficialităților locale. Nici garantarea utilizării unor programe de studiu identice în școlile primare, căci „aceeași învățătură, aceeași cultură trebuie să o aibă fiecare fiu al poporului nostru”, sau limitarea abuzurilor prin însărcinarea unei comisii de judecată, iar nu a superiorilor ierarhici, cu luarea deciziei de revocare a dascălilor, nu erau omise.

Proiectul de lege privind reforma învățământului primar și normal primar avea calitatea de a înlătura principiile discriminatorii din legea lui T.Ionescu și de a statua coordonatele de organizare a școlii elementare la nivelul celor mai înaintate popoare în materie de învățământ primar. P.Poni, în legea din 1896, păstra articole din actul de la 1893, intervenind doar asupra acelor stipulații al căror caracter discriminatoriu îl sancționase chiar de la discutarea proiectului lui T.Ionescu. Acest fapt reprezenta una dintre criticile aduse de deputații care doreau depunerea în Parlament a unui proiect nou, iar nu a unuia care se limita la a

⁹ *Ibidem*, ședința din 8 aprilie 1896, pp. 817-818

schimba parțial textul legii în vigoare. Lor le răspundea Poni astfel: „Legea din 1893 coprindea un mare număr de dispozițiuni aproape identice cu cele din legea mea, de la 1891. Pentru ce era să le modific? V-am propus să schimbați legea din 1893, numai în părțile în care ea însăși modificase legea mea”¹⁰.

Discutarea pe articole a proiectului a generat intervenții energice din partea deputaților care doreau să amendeze textul guvernului, între aceștia remarcându-se V. Rosetti care propunea ca instrucția primară să devină gratuită și obligatorie pentru toți copiii „locuitorilor legalmente domiciliați în România”, fapt imposibil de concretizat într-o epocă în care nu se bucurau de binefacerile educației nici toți copiii românilor din pricina localurilor școlare și a dascălilor insuficienți. Fondarea de școli în comunele cu mai puțin de 40 de copii, dar aflate la o distanță de cel mult 3 km de o școală, sau constituirea de biblioteci școlare de unde elevii săraci să poată împrumuta cărțile ce le lipseau, deschiderea unei școli primare superioare ori reducerea serviciului militar pentru absolvenții cursurilor primare sau a celor de fixare a cunoștințelor elementare, erau doar câteva dintre amendamentele propuse în cadrul dezbaterilor din ședințele desfășurate între 9-12 aprilie și finalizate cu adoptarea proiectului de lege la 12 aprilie 1896 cu 92 voturi pro și 22 contra¹¹.

În Senat, proiectul a fost dezbătut începând cu ședința din 17 aprilie 1896, când s-au punctat schimbările apărute în comparație cu legea din 1893, schimbări ce vizau obligativitatea învățământului primar, organizarea acestei trepte de instrucție și a școlilor normale care îi pregăteau dascălii, numirea și îndatoririle corpului didactic primar, întreținerea școlilor primare. Opiniile variate au dat naștere și aici unor antrenante discuții care au relevat puncte de vedere diverse. În cele mai multe cazuri discursurile, chiar și cele favorabile proiectului cuprindeau unele obiecții generate din teama autorilor de a nu se lăsa deschisă calea abuzurilor. Se evidenția, în acest sens, intervenția lui Gr. Ștefănescu care solicita ca juriul de judecată să fie format din profesori, nu din magistrați, respingând prejudecata că profesorii „sunt nedrepti în judecarea lor, că achită semenii lor chiar când sunt vinovați”. Îngrijorarea față de perspectiva ilegalităților în aplicarea legii, îl stăpânea și pe senatorul C. I. Micescu, care dorea o mai clară precizare a condițiilor în care se putea face transferarea cadrelor didactice, în caz contrar anticipând că se va ajunge în situații când „învățătorul va tremura la catedra lui de această posibilitate de a fi înlăturat printr-o intențiune malițioasă, și el devine poate chiar slugarnic și nemulțumit de nesiguranța carierei lui, nu lucrează cu drag a forma caractere tari și oțelite”. Aceluiași politician îi aparținea și sugestia de a se reduce limita de vechime necesară pensionării, deoarece cei 30 de ani de activitate puteau fi greu atinși de persoanele care lucrau câte 5 ore pe zi într-o „atmosferă vicioasă”¹².

¹⁰ *Ibidem*, ședința din 8 aprilie 1896, pp. 822, 825

¹¹ *Ibidem*, ședințele din 9-12 aprilie 1896, pp. 829-858, 868

¹² D.S., 1895/1896, ședințele din 17-18 aprilie 1896, pp. 608, 612-614

Aspectele pozitive ale proiectului au reușit, în ciuda discuțiilor intense, să convingă 65 de senatori din totalul celor 67 de votanți că această inițiativă legată de numele lui P.Poni întrunește calități suficiente pentru a fi adoptată. Sancționată la 29 apr.1896, legea a făcut dovada valorii sale și prin faptul că a rămas în vigoare până după primul război mondial, cu unele modificări survenite în 1901,1903,1904,1905 și 1908.

O altă inițiativă legislativă, anticipată de proiectul din 1891, a fost *legea pentru facerea clădirilor de școală primară și înființarea Casei școlilor*, depusă în Cameră la 19 februarie 1896.

În expunerea de motive, autorul proiectului întărea ideea necesității ei în termenii: „Lipsa localurilor de școală este una din cauzele cele mai însemnate care împiedică orice progres în învățământul nostru primar. Orice silință, ne-am da, fie de a pregăti institutorii și învățătorii la înălțimea misiunii lor, fie de a înființa școli și de a asigura frecventarea lor regulată prin cele mai înțelepte măsuri asupra obligativității, vor fi zadarnice până când nu vom avea localuri bune, sănătoase și îndeustătoare pentru a învăța în ele copiii”¹³.

Edificat asupra stării pecuniare a majorității comunelor, ministrul le degrevase de obligația retribuirii dascălilor, limitându-le implicarea în problemele școlare la asigurarea localului și la dotarea sa cu mobilier corespunzător. Cât de bine se achitau comunele de această obligație, reiese din discursul rostit cu prilejul elaborării răspunsului la mesajul tronului, de către deputatul C.I.Nicolaescu, care, referindu-se la învățământul primar rural, își exprima opinia în cuvintele: „Școala rurală, învățământul la sate, nu sunt decât o iluzie, o simplă vorbă care se pronunță și atâta tot. Brațele comunei, sleite și în mizerie, nu vor fi în măsură a-și clădi localurile necesare nici peste 10, nici peste 15 ani. Avem în medie aproape 600.000 de copii în situațiune de a fi dați la școală, și localuri numai pentru 200.000”¹⁴.

Experiența trecută dovedise fără echivoc că și aceste sarcini erau îndeplinite cu greutate de comunele care mascau sub pretextul absenței banilor, interesele prioritare din alte domenii. De aceea, este preluată din Franța soluția subvențiilor de la stat sub forma împrumuturilor acordate de o instituție specializată în creditarea construcțiilor școlare.

Cel dintâi articol al proiectului releva scopurile Casei școlilor care depindea de Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice, ea fiind menită a administra toate fondurile școlare pentru a „ajuta comunele la construirea localurilor de școli primare și la dotarea școlilor cu mobilierul și materialul didactic necesar, și de a administra, priveghia sau controla toate fondurile destinate învățământului”. Legea

¹³ ALEXANDRU, D., *op. cit.*, p. 92

¹⁴ D.A.D., 1895/1896, ședința din 18 decembrie 1895, p.59

hotăra mijloacele necesare și felul în care trebuiau distribuite pentru a se ridica în țară școli primare în care să învețe cei peste 370.000 de copii de vârstă școlară ce nu încăpeau în vechile localuri, pentru aceasta ținându-se o evidență anuală a localurilor de școală ce solicitau intervenții pentru a corespunde standardelor.

Eradicarea insuficienței edificiilor educaționale era planificată a se realiza în 15 ani, prin ridicarea școlilor cu bani proveniți de la Casa Școlilor. Capitalul Casei se compunea din cele 30.000.000 lei alocate de stat în tranșe a câte 5.000.000 lei pe an, din sumele percepute din amenzi, donații ale diferitelor persoane etc. Împrumuturile se acordau mai ales pentru lucrările din mediul rural, unde se acutizase lipsa așezămintelor de instrucție¹⁵. Executarea lucrărilor de amenajare, în conformitate cu planurile autorizate de minister, revenea comunelor, în orașele reședințe de județ, și județelor în comunele urbane nereședințe și în cele rurale.

Spiru Haret, raportorul proiectului, sintetiza semnificația celor 20 de articole ale textului, precizând că: „Statul împrumută creditul său comunelor pentru a le înlesni construirea școlilor necesare. Pentru comune, avantajul sistemului proiectului de lege este neprețuit, pe de o parte pentru că le face posibilă procurarea capitalului necesar, care până acum era aproape nerealizabilă pentru dănsese, iar pe de alta pentru că reduce pentru ele la jumătate anuitățile ce ar fi avut de plătit, chiar dacă ar fi reușit să găsească banii. Ajutorul ce aduce statul nu se mărginește aci: dacă comuna este așa de săracă încât a zecea parte din contribuțiunile directe să nu-i ajungă pentru a plăti anuitatea sumei ce-i împrumută statul, acesta, în unire cu județul, îi poate veni în ajutor prin o subvențiune”¹⁶.

Deputatul P.Gârboviceanu, convins de imperativitatea proiectului ținea totuși să privească cu obiectivitate problema localurilor școlare căreia proiectul îi venea în întâmpinare, amintind discrepanța existentă între teorie și practică. Teoretic, situației i se aflase rezolvarea, preconizându-se „localuri clădite în așa chip încât să aibă lumină, să aibă aerul necesar pentru respirație impus de igienă, să nu fie umede, să fie construite într-un loc sănătos și liniștit, să aibă grădină împregiur cu tot soiul de verdețuri, să fie locuința cea mai frumoasă și sănătoasă, să fie un adevărat templu în comuna rurală”. În realitate, potrivit spuselor aceluiași om politic, școlile „în multe părți sunt coșare, sunt vizuini, încât formează adevărate locuri de chin, adevărate locuri pentru veștejirea trupească și suflească, atât a copiilor, cât și a învățătorilor”¹⁷.

¹⁵ *Ibidem*, ședința din 19 februarie 1896, pp. 311-314; vezi și SIMIONESCU, I., *Petru Poni*, în „Revista științifică V.Adamachi”, Iași, an XII (1925), p. 5; *Școala de altă dată. O pagină din memoriile lui Petru Poni*, în „Adevărul”, 1933, 21 martie, pp. 1-2

¹⁶ D.A.D., 1895/1896, ședința din 19 februarie 1896, p.310

¹⁷ *Ibidem*, p.315

Stringența concretizării unui asemenea proiect era punctată, între alții, de C.C.Dobrescu-Argeș, care mărturisea colegilor că respectarea principiului obligativității învățământului primar nu se putea realiza decât după asigurarea unui număr îndestulător de localuri școlare. Acest argument, împărtășit de mai mulți deputați era esențial, fapt pentru care proiectul s-a bucurat de unanimitate de voturi, întrunind 63 de voturi favorabile¹⁸.

În Senat, la 2 martie 1896, M.Tzoni, autorul raportului asupra proiectului de lege, prezenta colegilor starea în care se găseau școlile primare, fixând și dimensiunile lipsurilor pe care trebuia Casa școlilor să le acopere, și anume: în orașe, potrivit cercetărilor făcute, cererea de construcții școlare ar fi fost satisfăcută prin ridicarea unor clădiri care să însumeze 844 de clase și prin reamenajarea a 92 de localuri existente. Aceasta echivala cu reconstruirea clădirilor în funcțiune, în proporție de 50%, în vreme ce în comunele rurale din cele peste 3.100 de școli, 2.700 necesitau intervenții. Un element pozitiv al proiectului era cel al stabilirii unui plan de activitate desfășurat de-a lungul a 15 ani, la finele cărora se aștepta modernizarea întregii rețele de școli primare¹⁹. Un asemenea plan etapizat se bucura de acceptul lui N.Ionescu care, uzând de o exprimare plastică, afirma următoarele: „Nu se poate face deodată o prisacă mare; ca și albinele, facem mai întâi un fagure modest și din acești faguri se formează știubeiurile și pe urmă prisaca”²⁰.

Temerilor că prin prevederile sale proiectul ar conduce la apariția de conflicte între Casa școlilor și administratorii fundațiilor școlare care intrau sub supravegherea ei, P.Poni le răspundea că nu poate fi negat dreptul statului de a controla instituțiile școlare fondate prin testamente sau donații, și nici acela de a „priveghia ca averile lăsate pentru luminarea poporului să nu fie deturnate de la destinațiunea lor”, chiar dacă ele s-ar afla sub administrație specială²¹.

Dezbaterile au lăsat posibilitatea de exprimare și a unor senatori care contestau în totalitate proiectul, între ei numărându-se C.Zăgănescu, care respingea înființarea Casei școlilor, într-o epocă ce recomanda economii financiare, motivul prezentat fiind acela că „avem așa de multe autorități cari se încurcă între dânsese și cari au ajuns a nu mai fi de folos”. Din fericire, însă, opiniile favorabile s-au impus, rezultatul scrutinului din 5 martie 1896 permițând, prin cele 58 voturi contra a 3 negative, adoptarea proiectului²². Valoroase prin soluțiile avansate, legile lui Poni au avut neșansa de a fi fost aplicate doar în parte după plecarea sa de la conducerea

¹⁸ *Ibidem*, p.324

¹⁹ D.S., 1895/1896, ședința din 2 martie 1896, pp. 384-385

²⁰ *Ibidem*, ședința din 4 martie 1896, p.404

²¹ *Ibidem*, ședința din 2 martie 1896, pp. 398-400

²² *Ibidem*, ședința din 5 martie 1896, p.418

Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, iar deseori nu s-a respectat decât litera legii, fără a i se respecta fondul modernizator.

Spre o atare idee converg spusele lui C.Meissner, profesor la Iași și inspector general al învățământului primar, care constata că „dacă Casa Școalelor ar fi continuat a funcționa întocmai după prevederile legii, dacă ar fi fost dotată de către stat cu capitalul de 30 de milioane efectiv, așa cum glăsuia legea, atunci astăzi am sta cu mult mai bine decât stăm. Situația e destul de satisfăcătoare în comunele urbane; în ceea ce privește însă marea masă rurală, asupra căreia erau ațintite privirile ministrului la 1896, din 736.000 de copii de vârstă școlară nu încap în localurile actuale decât 374.000, adică puțin peste jumătate”, ceea ce îl îndreptățește să conchidă că învățământul românesc se afla într-o „stare deplorabilă”²³.

Mandatele deținute de P.Poni ca ministru al Cultelor și Instrucțiunii Publice nu i-au dat răgaz pentru a culege roadele semințelor sădite în acest domeniu, dar aceasta nu l-a împiedicat să încerce a dezamorsa problemele spinoase din sistemul de educație, pe această linie, până la intrarea în vigoare a legii Casei Școlilor, procedând precum antecesorii săi, prin acordarea de credite pentru surmontarea dificultăților financiare întâmpinate de comune în construirea edificiilor școlare sau în achitarea întreținerii școlilor (ex. în 1895/1896 se acordă învățământului primar și normal primar suma de 20.965 lei pentru plata încălzirii și achiziționarea de haine, cărți, hrană pentru normaliști)²⁴. Interesul acordat instrucției în vremea ministeriatului lui Poni a fost completat în mod firesc de regulamentele prin care se încerca ameliorarea situației învățământului primar, între ele meritând a fi menționate *regulamentul pentru școlile private* și *regulamentul pentru examenele de învățământ primar ale copiilor pregătiți în familie sau în institute private recunoscute de stat*, ambele din 1896²⁵.

Experimentarea formelor de organizare a învățământului primar, accentuarea orientării practice a educației elementare, preocuparea pentru sporirea calității corpului profesoral și a gradului de confort material sunt câteva dovezi ale interesului statului care, prin reprezentanții săi, preconiza avântul instrucțiunii primare, „baza tuturor celorlalte, după dezvoltarea căreia se poate judeca gradul de dezvoltare a întregului popor”.

²³ Jubileul profesorului P. Poni, Iași, 1893, p. 31

²⁴ D.A.N.I.C., fond M.C.I.P., ds. 744/1895, f. 64-65; vezi și ds. 1/1896, f. 63; *Dare de seamă asupra lucrărilor de clădiri școlare și bisericești executate de Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice din creditele votate de corpurile legiuitoare de la 1880 până la oct.1898*, București, 1898, p. 4

²⁵ D.A.N.I.C., fond M.C.I.P., ds.1/1896, f.36-38, 47-49; vezi și ds.377/1896, f.87-96

2. Legea învățământului secundar și superior din 1898 – expresie a viziunii lui Spiru Haret privind modernizarea învățământului românesc

Intervalul 21 nov. 1896-26 mart. 1897 corespunde preluării conducerii politice a țării de către Consiliul de Miniștri prezidat de P.S.Aurelian. Scopul recunoscut al guvernului era soluționarea „chestiunii” Ghenadie, fost episcop de Argeș, care fusese numit mitropolit primat deși nu deținea titlurile academice pretinse de legea sinodală din 1872 pentru o asemenea funcție. Numirea a fost facilitată de încălcarea legii amintite, însă atitudinea proaspătului mitropolit atrage nemulțumirea oamenilor bisericii și a politicienilor. Aplanarea conflictului s-a produs în cele din urmă prin demisia pe care Ghenadie o înaintează în urma insistențelor lui L.Catargiu.

În perioada menționată, cel care trebuia să fie preocupat de aspectele învățământului a fost G.Mârzescu, dar ministeriatul lui nu a reușit să se impună prin realizări deosebite, succesorului său revenindu-i meritul de a se fi aplecat cu seriozitate asupra deficiențelor din sistemul de instrucție. Spiru Haret, căci despre el este vorba, își începea activitatea ca ministru al Cultelor și Instrucțiunii Publice la 31 mart.1897, în guvernul condus de liberalul D.A.Sturdza, deținând acest prim portofoliu până la 30 mart.1899.

Spiru Haret, cel dintâi român care și-a susținut doctoratul în matematică la Paris, profesor la catedra de matematică rațională a Facultății de științe, cunoscuse îndeaproape realitățile din învățământul românesc, devenind, la inițiativa lui V.A.Urechia, în 1882, membru al Consiliului permanent al instrucțiunii, post ocupat până la 1896, care i-a oferit prilejul de a inspecta școlile din Moldova și de a elabora două rapoarte referitoare la situațiile constatate. Între 1883-1884 se remarcă în calitate de inspector general al școlilor, în vremea portofoliului lui P.S.Aurelian la Instrucțiunea Publică.

Membru al Academiei Române din 1892, Haret are ocazia de a cerceta în detaliu coordonatele sistemului prin funcționarea ca secretar general al Ministerului Cultelor și Instrucțiunii publice între 1885-1888, în timpul ministeriatului lui D.A.Sturdza²⁶.

Experiența acumulată i-a servit în mod constant în încercarea de a reforma învățământul, un element esențial fiind acela că raportându-se la actele legislative anterioare a căutat să păstreze aspectele lor pozitive și să le minimalizeze sau să le reducă pe cele discutabile. Acest fapt i-a atras din partea unor parlamentari acuzația de plagiat, așa cum s-a întâmplat cu proiectul de lege pentru instrucția

²⁶ DINU, C-TIN., *Spiru Haret*, București, 1970, pp. 6-8; vezi și GEORGESCU, T., BĂLDESCU, E., *op.cit.*, p. 299

secundară și superioară din 1898 care, inspirat fiind din proiectul lui T.Ionescu de la 1895, l-a determinat pe președintele Consiliului de Miniștri G.Gr.Cantacuzino să conteste paternitatea lui Haret asupra inițiativei legislative.

Nu era o practică inedită preluarea ideilor valoroase ale înaintașilor, iar acuzele erau absurde atât timp cât esențială era eficientizarea legislației în vigoare, condiție indispensabilă pentru înregistrarea progreselor mult așteptate.

Se poate astfel afirma că rezultatul gândirii pedagogice a lui Haret, materializată în proiecte, legi, rapoarte sau circulare este o sinteză ce însumează tradițiile școlii românești pe care s-au mulat aspectele particulare ale concepției ministrului referitoare la educație.

Lăudabilă este deopotrivă disponibilitatea de a colabora cu oamenii de școală renumiți din toată țara, cu specialiști din domenii variate, intenția de a pune în lumină ideile deosebite care să conducă la evoluția școlii fiind predominantă.

Succesele înregistrate de Haret ca ministru între 1897-1899 se leagă indisolubil de câteva legi, una dintre acestea fiind *legea asupra învățământului secundar și superior* din 23 mart.1898.

Pentru a înțelege importanța acestui act este necesară familiarizarea cu opiniile titularului Cultelor și Instrucțiunii Publice asupra învățământului, așa cum erau precizate la 1897. Comparând proiectele legislative anterioare identifica inconvenientele sistemului de instrucție de la sfârșitul secolului al XIX-lea. Prin analiza legii din 6 mart.1883 ce stabilea salariile corpului didactic secundar constata că se stabileau diferențe de salariu între dascălii liceelor și gimnaziilor clasice și cei ai celor reale, în pofida faptului că toți trebuiau să fie licențiați și se supuneau unor concursuri identice pentru a dobândi posturile; fixarea remunerațiilor egale pentru cadre didactice cu norme diferite era semnalată ca o nedreptate făcută majorității, iar stabilirea unui salariu fix, iar nu proporțional cu numărul de ore, era apreciată ca un pericol pentru bugetul suficient de împovărat, deoarece exista tentația de a fi fracționate catedrele prin micșorarea normelor, ceea ce atrăgea suplimentarea efectivelor profesoriale²⁷.

În lucrarea *Cestiuni de învățământ*, unde rezumă concluziile analizei sale, ministrul evidențiază progresele legilor următoare care precizau limita superioară a normelor săptămânale în funcție de care se făcea plata profesorilor, proiectul din 1886 stabilind 24 de ore pe săptămână, iar cel din 1896, câte 20 de ore. Cum sporirea salarizării și înscrierea mai clară a criteriilor de remunerare nu erau singurele modalități de a ameliora starea cadrelor didactice, Haret pleda pentru garantarea inamovibilității profesorilor, lărgind acest drept în comparație cu legea din 1864 care îl prevedea doar pentru profesorii titulari de la facultăți. Râvnitul drept de a nu fi „strămutați fără a lor expresă învoială de la un loc la altul”,

²⁷ HARET, S., *Cestiuni de învățământ*, București, 1897, p. 9

înlătura presiunile din partea autorităților administrației locale sau pe cele ale oficialităților școlare supuse intereselor grupărilor politice, dar nu anula datoriile corpului didactic, nu îl sustrăgea de la obligații ori de la măsurile coercitive, aplicabile dascălilor neglijenți.

Un aspect delicat îl constituia maniera de organizare a examinării elevilor din ciclul secundar la finele fiecărui an școlar, proiectul din 1886 al lui D.A.Sturdza, propunând examinarea anuală ca mijloc de promovare într-o clasă superioară. Certificatul de studii, potrivit aceluiași act, se elibera după trecerea examenului de bacalaureat, un examen general asupra tuturor materiilor din liceu, susținut în unul din centrele universitare, în fața unei comisii alcătuită aproape în exclusivitate din profesori de facultate. Însemnătatea examenului de bacalaureat creștea datorită faptului că numai bacalaureații puteau să frecventeze cursurile universitare ca studenți. Transformările legii din 1886 în comparație cu cea din 1864 sunt substanțiale și veneau să responsabilizeze tinerii dornici a fi posesori ai diplomei de bacalaureat. În 1864, condițiile obținerii acestui certificat erau mai puțin severe, examenul având loc în localul gimnaziului sau liceului, înaintea unei comisii formată în totalitate din profesori secundari ale căror pretenții erau inferioare celor ale cadrelor universitare.

Reputatul om de școală, pornind de la stipulațiile legii din 1864, în proiectul său din 1898, mergea mai departe avansând ideea desființării bacalaureatului ca examen general de liceu, locul său fiind luat de o probă mai simplă, compusă din 2-3 probleme generale din materiile clasei finale. Ceea ce încerca să implementeze Haret era o modalitate de evaluare care să aducă în prim-plan felul de a raționa al elevului, capacitatea sa de a analiza, de a face judecăți de valoare în legătură cu diverse subiecte. Se propunea renunțarea la examenele care accentuau deprinderile mecanice ale elevilor de a învăța și de a reda informații, se limitau materiile de examen, pentru a nu se suprapune examenul de absolvire celor anuale care verificau însușirea cunoștințelor la toate obiectele de studiu parcurse. Comisia de examinare, în viziunea sa, era alcătuită din profesori ai liceului respectiv, aflați sub coordonarea unor delegați ministeriali cu vot deliberativ²⁸. Această formă de verificare finală nu era originală, chiar dacă ea nu mai funcționase în sistemul românesc de instrucție. O regăsim în Occident sub diferite forme, precum cea a examenului de maturitate aplicat în Germania la acea dată.

Proiectul de lege pentru învățământul secundar și superior, anticipat de lucrarea amintită care releva în parte ideile lui Haret referitoare la sensul reformelor reclamate de acest segment educațional, a intrat în dezbaterea Camerei în 26 ian.1898, raportul asupra celor 114 articole ce constituie proiectul fiind redactat de C.Dimitrescu-Iași. Structurarea logică a textului proiectului permite

²⁸ *Ibidem*, p. 47, 59

punctarea aspectelor tratate, și anume: organizarea instrucției secundare, administrarea interioară a școlilor secundare, a internatelor în mod deosebit, reglementarea ținerii cursurilor și examenelor, precizarea drepturilor și datoriilor elevilor și ale cadrelor didactice, recrutarea profesorilor; clarificarea condițiilor de activitate pentru școlile normale, organizarea universităților, administrația interioară a universităților, a institutelor anexate lor și a școlilor normale superioare de fete, fără a fi omise precizări relative la studenți, cursuri, examene, diplome și disciplină, sau la corpul profesoral al facultăților.

Elementele inovatoare ale proiectului erau evidențiate de raportorul C.Dimitrescu-Iași care califica drept atuuri ale textului din 1898 următoarele: garantarea unei existențe de sine stătătoare a gimnaziilor, prin faptul că ofereau absolvenților școlii primare o pregătire completă asupra unui set general de cunoștințe legate de practică. Gimnaziile aveau o durată de 4 ani și eliberau certificate de studii utile admiterii la școlile de aplicație (ex. la școlile militare, de telegrafie ori de căi ferate) precum și în clasa a V-a de liceu (cursurile gimnaziale erau echivalentul cursului inferior al liceului). Preconizate astfel, reprezentau o treaptă intermediară între învățământul primar și cel liceal, având însă meritul de a asigura o instrucție completă, absolvenții de gimnaziu putându-se angaja în baza diplomei primite și continuarea studiilor nemaifiind o condiție indispensabilă pentru activarea în posturi accesibile unor studii mai înalte decât cele ale școlii primare.

De asemenea, proiectul anula specializarea institutelor secundare, locul gimnaziilor clasice și reale fiind luat de gimnaziul unic.

Trierea preliminară a elevilor se realiza prin examenul de admitere, extins la nivelul tuturor candidaților, indiferent de natura școlii primare absolvite, publică sau privată, prin aceasta modificându-se textul de la 1864 care preciza obligativitatea examenului doar pentru foștii elevi ai școlilor particulare, ceilalți primindu-se fără concurs.

Și structura liceului suporta modificări, menționându-se pentru primii 4 ani de studiu, pentru cursul inferior al liceului, păstrarea identității programelor cu ciclul gimnazial, în vreme ce ultimii 4 ani, cursul superior, se divizau în secții care ofereau posibilitatea specializării cursanților în funcție de propriile aptitudini și de interesul profesional. Cele trei secțiuni, clasică, reală și a științelor fizico-naturale, presupuneau predarea de cunoștințe specifice fiecăreia, dar și transmiterea unui fond comun tuturor elevilor din cursul superior, care consta în limbile română, franceză, germană, istoria universală și a României, psihologie, logică, drept, instrucție civică, muzică și gimnastică, economie politică, religie (art.3). La secția clasică se studiau limba latină (28 de ore) și limba greacă (21 de ore), alături de cunoștințe elementare de fizică și chimie. Secția reală se axa pe studiul matematicii (28 de ore), științelor fizico-chimice (18 ore) și pe învățarea unei limbi moderne, elevii optând între limba engleză și italiană. Instrucția în cadrul secției moderne sau a științelor fizico-naturale presupunea frecventarea cursurilor

de limbă latină (28 de ore), a cursurilor de geografie și igienă, predate ca la secția reală. Secția modernă, așa cum reiese din analizarea programei de studiu, prelua materii de la secția clasică și de la cea reală, diferențele constând în înlocuirea limbii elene cu științele fizico-naturale și reducerea studiului matematicii în comparație cu secția reală.

Întocmirea programelor analitice unde materiile de învățământ dobândeau o repartizare mai judicioasă pe ani de studiu și asigurau conexiuni între obiectele de învățământ era o altă consecință a reformei gândită de Haret. De altfel, ministrul reliefa calitățile programelor arătând că „ceea ce caracterizează noile programe față de cele vechi este că ele nu se mulțumesc a fixa numai materiile pe clase, dar că impun și aplicarea unor metode mai raționale. Pretutindeni se cere ca profesorii să nu facă apel la memoria școlarilor decât atunci când învățământul nu-i poate ține locul. Peste tot se impune a se face aplicațiuni și a se dezbrăca învățământul cât mai mult posibil de caracterul abstract și pur teoretic”²⁹.

Reformele propuse de Spiru Haret nu se cantonau la modificarea structurală a învățământului secundar și la diversificarea programelor pentru a corespunde noii organizări, ci își făcea din revitalizarea procesului educativ un obiectiv prioritar, deoarece, potrivit constatărilor oamenilor de școală ai epocii, „învățământul era greoi, fără viață, fără legătură cu rostul vieții, enciclopedic și stors din vitalitatea elevului.” Consecințele nu puteau fi îmbucurătoare și conforme cu idealul educațional al vremii, căci elevul „ieșea din școală ce-i drept cu cunoștințe mai multe, dar nu bine asimilate, și fără să se poată servi de ele în viață și mai ales sleit de puteri”³⁰.

Accentuarea predării intuitive a limbilor străine, învățarea făcându-se de la exemple spre reguli, și renunțarea la metoda deductivă, apelul la demersul logic și la materiale didactice precum hărți, tablouri, machete etc. în predarea istoriei, transformarea aplicațiilor practice pe exerciții și probleme în centrul de greutate al învățării matematicii, accentuarea rolului experimentelor în predarea științelor fizice și naturale erau doar câteva elemente care puteau conduce la valorificarea aspectelor modernizatoare incluse în proiect.

Potrivit legii din 1898, învățământul secundar trebuia să fie un învățământ realist, care să permită elevilor să cunoască idei, lucruri, evenimente, necesare pregătirii pentru viață, dar, în același timp trebuia să le formeze deprinderea de a raționa, de a analiza, de a fructifica informațiile acumulate în anii de școală.

Transpunerea în fapte a sistemului trifurcării a demonstrat viabilitatea doar a ultimelor două secții, cea clasică, axată pe studiul limbilor clasice, necorespunzând cerințelor școlare și idealului educativ al societății, și fiind treptat abandonată³¹.

²⁹ ORGHIDAN, E., *op.cit.*, p. 74; v. și HARET, S., *Opere*, vol. II, p. 349

³⁰ NESTIAN, G.D., *Metode vechi și nouă în învățământul secundar*, București, 1911, p. 399

³¹ *Istoria învățământului din România. Compendiu*, Buc., 1971, p.121; v.și ORGHIDAN, E., *Spiru C.Haret – reformator al învățământului românesc*, București, 1994, p. 67

Se dădea curs dezideratului pe care ministrul îl exprima în termenii: „S-a pornit de la necesitatea înlocuirii învățământului clasicist, teoretic, care nu ținea seama de nevoile concrete ale țării noastre pe teren economic și cultural, cu un învățământ în care științele trebuiau să joace un rol din ce în ce mai important”³².

Nu poate fi negată contribuția proiectului la refacerea unității învățământului secundar, care fusese distrusă la 1883 prin fondarea școlilor secundare clasice și a școlilor secundare reale. Totodată rămâne ca un element favorabil specializarea cursului superior al liceului, elevii fiind în situația de a-și alege cariera la o vârstă mai mare, care aducea un plus de maturitate deciziei.

Pentru fete proiectul rezerva ca instituții de instrucție secundară, școlile secundare de gradul I, cu 5 ani de studiu, și școlile secundare de gradul II, unde erau primite ca bursiere, prin concurs, absolventele primelor 4 clase de la școlile secundare de gradul I și, de-a lungul a 4 ani, își întregeau pregătirea cu noțiuni de psihologie, logică și limba italiană sau germană.

Se păstra deosebirea dintre instrucția secundară a fetelor și cea a băieților, dar fetele primeau un an suplimentar de studiu comparativ cu ceea ce le rezerva legea în vigoare, ceea ce le deschidea drumul spre universitate, pentru că certificatul de absolvire a școlilor secundare de gradul II era asimilat bacalaureatului de la liceele de băieți³³.

Eficiențizarea procesului de instruire era încurajată de reducerea efectivelor școlare corespunzătoare fiecărei clase, ajungându-se la un maxim de 50 elevi la clase pentru gimnazii, cursul inferior al liceului și școlile secundare de fete de gradul I și 40 de elevi pentru cursul superior al liceului și școlile secundare de fete de gradul II. Popularea așezămintelor școlare cu un număr sporit de cursanți atrăgea după sine apariția de clase paralele, măsura, asociată optimizării metodelor didactice, punându-și amprenta asupra rezultatelor elevilor³⁴. Se impune însă precizarea că în lipsa de institute care să preia populația școlară, în realitate măsura a fost dificil de respectat, preferându-se instruirea cât mai multor tineri, fapt reflectat în efectivele ce depășeau limita fixată și în existența claselor care numărau peste 100 de elevi. O atare realitate ducea la menținerea elementului cantitativ în detrimentul celui calitativ, compromisul amintit fiind soluția pentru care se opta până la sporirea instituțiilor de instrucție.

Atragerea fiilor de săteni spre învățământul secundar, în condițiile în care cele mai multe proiecte aveau în vedere cu predilecție instrucția primară și pe cea profesională, se experimenta prin rezervarea unui procent important din cuantumul burselor (25%) pentru elevii proveniți din mediul rural care „se vor fi distins la

³² DINU, C-TIN., *op.cit.*, p. 70

³³ *Istoria Parlamentului și a vieții parlamentare din România până la 1918*, București, 1983, p. 371

³⁴ D.A.D., 1897/1898, ședința din 26 ian.1898, pp. 307-309

studiu și conduită în școlile rurale.” Nu era un efort lipsit de relevanță cel pe care statul îl făcea pentru întreținerea bursierilor în internatele gimnaziilor și liceelor, dar se conforma dezideratului de a oferi tuturor cetățenilor acces la educație.

Bacalaureatul se suprima prin introducerea ca modalitate finală de evaluare a examenului general de absolvire, desfășurat în școala unde elevul studiasse și în fața comisiei compusă din profesorii institutului respectiv și prezidată de un profesor secundar sau universitar numit de ministru (art.18).

În ceea ce privește recrutarea cadrelor didactice, proiectul lui Haret institua examenul de capacitate, susținut înaintea aceleiași comisii de către toți candidații, și întocmirea unui tablou, a unei liste de capacitate unde erau însemnate notele de la examen care determinau ordinea ocupării catedrelor vacante. Elementul nou era accentuarea rolului pregătirii pedagogice, pe care profesorii trebuiau să o dovedească prin prezentarea certificatelor de frecventarea cursurilor de pedagogie și a lucrărilor practice de pedagogie. Se considera așadar că nu este suficientă doar pregătirea de specialitate, pretinzându-se și o pregătire didactică, fără de care prima nu ar fi fost valorificată pe deplin. Dacă pentru pregătirea didactică a viitorilor profesori se preciza în proiect înființarea seminarului pedagogic universitar, nu erau uitate nici cadrele în activitate care, lipsite de cunoștințe pedagogice, se puteau instrui sub acest aspect participând la conferințele didactice pe specialități, unde se expuneau probleme de metodică și se țineau lecții practice.

Era un prim pas de implementare a unui sistem de perfecționare pedagogică bine structurat, completat la 1907 cu o comisie pentru perfecționarea profesorilor universitari, care decidea care erau persoanele trimise în străinătate spre a cerceta organizarea didactică și administrativă din diferite centre universitare.

Deschideri liberale în raport cu stipulațiile legii în vigoare înregistra proiectul și prin extinderea inamovibilității asupra profesorilor secundari definitiv, care nu puteau fi transferați, suspendați sau excluși decât în baza sentinței dată de comisia de judecată. Comisia era numită pe 6 ani și cuprindea 5 membri (2 profesori de la Universitatea din București, 2 de la cea din Iași și un profesor universitar numit de ministru). Structura comisiei se înnoia, prin tragere la sorți, la 2 ani fiind înlocuiți câte 2 membri. Se renunțase la ideea tribunalului format din cadre didactice de mai multe trepte sau la cea a excluderii profesorilor din acest tribunal și aducerea unor magistrați care, deși aveau avantajul experienței judecătorești și erau imparțiali, nu se dovedeau întotdeauna buni cunoscători ai problemelor pe care erau chemați să le judece.

Situația materială a cadrelor didactice se ameliora prin suprimarea reținerii de 10% din salariul profesorilor provizorii și prin permisiunea de a-și spori veniturile în urma retribuirii orelor suplimentare primite de dascălii notați de inspectori cu calificativul „foarte bine”, indiciu al calităților didactice ale acelor persoane.

Organizarea învățământului superior era transformată de proiect prin introducerea senatului universitar format din decanii facultăților, din câte un senator din partea facultăților, ales de profesorii instituției, și rector. Senatul universitar avea ca scop principal administrarea universității împreună cu consiliul profesoral din fiecare facultate care era condus de decan. Un alt organism administrativ era reprezentat de consiliul universitar, unde participau toți profesorii și agregatii universității respective.

Precizarea gradelor personalului didactic universitar (profesori, agregati și docenți privați ce susțineau cursuri gratuite în facultăți, iar abilitățile profesionale și pedagogice le fuseseră testate de profesorii facultății și alți 2 profesori numiți de ministru), precum și stabilirea modalității de recrutare erau de asemenea aspecte pozitive ale textului din 1898. Fără a combate cu fermitate opinia că supunerea la concurs a oamenilor de cultură care vizau o catedră universitară este în fapt o umilire a personalităților marcante ale culturii, ale căror merite ar trebui recunoscute imediat și nu puse sub semnul întrebării, Haret considera fericită îmbinarea a două posibilități de selectare a cadrelor universitare, și anume: concursul și prezentațiunea, adică recomandarea pentru merite științifice excepționale.

Inovațiile nu se opresc aici, pentru că potrivit aceluiași proiect, urma a se înființa o școală normală de fete la Iași, care funcționa în regim internat și prepara viitoare profesoare la institutele secundare de fete, în vreme ce seminarul pedagogic, care se substituia școlilor normale superioare existente până la 1898, pregătea viitori profesori, specializarea constând în două materii înrudite³⁵.

Nu poate fi omisă nici maniera în care învățământul universitar își asuma îndatoriri pentru a participa la impulsionarea instrucției secundare, la pregătirea cadrelor de care această treaptă de instrucție avea nevoie, până la 1898 întâlnindu-se discipline în programele gimnaziilor și liceelor (ex. limba franceză, geografia) care nu aveau catedre analoage în facultăți.

Dezbaterea proiectului de lege a relevat atitudinea parlamentarilor față de subiectul lansat, între aceștia evidențiindu-se Take Ionescu, fost ministru al Cultelor și Instrucțiunii Publice, care sprijină inițiativa din 1898, declarându-se de acord cu ideea specializării după primii 4 ani de studiu. Organizarea instrucției secundare i se pare potrivită prin raportare la structura anterioară, care miza pe transformarea școlilor secundare într-o „universitate în miniatură”, ceea ce conducea la „toate relele”, deoarece coincidea cu aglomerarea programelor ca și cum „au voit să bage sub țeasta copiilor tot ceea ce aveau ei sub țeasta lor, fără să se gândească dacă vor intra sau nu toate lucrurile acestea în capul copiilor”.

Take Ionescu aprecia accentuarea specializării profesionale prin introducerea secțiilor în cursul superior și fixarea numărului maxim de elevi al claselor, în legătură cu acest aspect opinând că efectivele mari de școlari

³⁵ *Ibidem*, pp. 311-317

obstrucționau instruirea, profesorul adresându-se unei mase amorfe atât timp cât nu putea să stabilească un contact constant cu elevul. Modificarea programelor de studiu la gimnazii în sensul simplificării și al imprimării unui caracter unitar era un alt punct ce stârnea mulțumirea fruntașului conservator care nu se sfia să constate că în acea epocă „gimnaziul nostru ne dă în realitate, în loc de un om, o imitație de om, un uluit de lucruri, pe cari nu le pricepe, dar cari strânge în buzunar o diplomă cum că este pricopsit în ale învățăturei”³⁶.

Nici rezervele ce decurgeau din identificarea unor lacune ale textului depus în fața corpurilor legiuitoare nu sunt uitate de T. Ionescu care dezavua prevederea condiționării înscrierii în învățământul secundar de absolvirea cursului primar complet, considerând că ar fi suficientă cunoașterea scrisului și cititului, mai ales când rata abandonului școlar primar era ridicată, iar unii părinți își retrăgeau voluntar copiii de la școală îndată ce își formau aceste deprinderi minimale. Pe de altă parte chiar durata unei instruiți integrale i se părea prea mare fiindcă celor 4-5 ani de școală elementară li se adăugau cei 8-9 ani de școală secundară și alți 5 de facultate, rezultând că abia la 24-26 de ani sunt terminate studiile, ceea ce întârzia debutul activității productive și al vieții familiale. Pentru aceasta, recomanda ca învățământul secundar al fetelor să fie redus la 5 ani, deoarece oricum „vor avea studiile mult mai reduse decât ale băieților”.

De asemenea, continuarea susținerii bacalaureatului o califică drept oportună, dorind însă ca acest examen să condiționeze numai admiterea la facultate, nu și ocuparea unor funcții publice care pretindeau la acea dată finalizarea cursurilor secundare superioare.

Se impune precizarea că proiectul lui Haret nu aducea prin examenul de absolvire o inovație în sistemul nostru de învățământ, deoarece examenul general de la finele studiilor era prevăzut și în legea din 1864, care suferise modificări în această privință prin regulamentele din anii 1867, 1869 și 1872, când se decisese ca examenul să fie trecut în fața unor comisii din centrele universitare, și la 1874, 1876, 1881 și 1882, când examenul de absolvire s-a metamorfozat în așa-numitul bacalaureat în litere și științe³⁷.

În privința instrucției universitare, precizările lui Take Ionescu vizau acordarea unei libertăți sporite profesorilor pentru ca ei să poată varia cursurile, dar și studenților prin inserarea pe lângă materiile obligatorii a unor cursuri opționale. Deși saluta împărțirea dată corpului profesoral universitar, își afirma neîncrederea în putința aplicării prevederilor proiectului la facultățile de drept și medicină, argumentul fiind că „un învățat în medicină sau drept nu va putea face din profesorat unica lui ocupațiune, căci el este trebuincios și în afară de universitate”.

³⁶ *Ibidem*, ședința din 30 ian. 1898, pp. 384-385

³⁷ DINU, C-TIN., *op.cit.*, p.74

Un alt deputat, C.C.Dobrescu-Argeș își expunea opiniile legate de proiect insistând ca străinilor să li se perceapă o taxă de școlarizare la intrarea în instituturile secundare și îmbrățișează unele dintre argumentele lui T.Ionescu referitoare la: extinderea duratei studiilor secundare; reticența față de examenul de absolvire pe care îl asimilează în fond bacalaureatului, schimbarea fiind doar una formală ș.a.. Constată că se contrazice afirmația din raport potrivit căreia „legea tinde să înlăture surmenagiul, cari are dezastruoase consecinți asupra tinerilor”, prin faptul că programele se prezintă destul de încărcate și propune ca pregătirea pedagogică a viitoarelor profesoare să se reducă la audierea de cursuri la seminariile ce se anexau facultăților, nemaifiind necesare școlile normale superioare de fete prevăzute în proiect³⁸.

Discursuri favorabile proiectului au ținut, între alții, P.Gârboviceanu, C.Ciocazan, care salutau largirea instrucției femeii, sau N.N.Săveanu care remarca că prin inițiativa legislativă a lui Haret gimnaziile încetau să fie un curs inferior al liceului, dobândind o existență proprie datorită capacității de a da o serie integrală de informații folositoare vieții. Pe aceeași poziție se plasau deputații M.Corbescu ori I.Bianu care încercau să înfrângă rezistența colegilor prin sublinierea motivată a avantajelor ce reieșeau din proiect, și anume: în cazul recrutării cadrelor didactice era preferabil examenul de capacitate în locul concursului, deoarece prima variantă oferea un plus de obiectivitate în examinare, comisia, formată din profesori universitari, aleși pe 4 ani, fiind un element de stabilitate și corectitudine; crearea institutelor pedagogice pe lângă universități este binevenită pentru a facilita prepararea studenților atrași de o carieră didactică³⁹.

În rândul opozanților se înscria și fostul ministru al Cultelor și Instrucțiunii Publice, G.Dem.Teodorescu, care se declara contra implementării sistemului bifurcării sau trifurcării, arătând că „școlarul din secțiunea științifică va fi înapoiat și se va simți nul față de cel ce va fi urmat secțiunea literară, precum cel din urmă va fi adânc mahnit de înapoierea lui în noțiunile științifice”, prin aceasta vorbitorul probând o cunoaștere deficitară a textului în discuție care preciza fără echivoc păstrarea unui trunchi comun de materii care să asigure baza culturii generale, pe care se mulau cunoștințele de specialitate. Pornind de la considerentul că programele gimnaziilor și cele ale cursului liceal inferior sunt identice, parlamentarul lansa propunerea reducerii liceului la cursul superior și înmulțirea numărului de gimnazii. Principul trifurcării era respins și de B.Ștefănescu Delavrancea, adept al învățământului integral, despre cel specializat afirmând: „cu sistemul dvs. veți scoate oameni de știință fără înclinări de a filosofa, și literați și filosofi fără spirit științific. Adică două rele vătămătoare deopotrivă culturii generale a țării”.

³⁸ D.A.D., 1897/1898, ședința din 26 ian.1898, pp. 346-351

³⁹ *Ibidem*, ședința din 4 febr.1898, pp. 429-431

Interesant este că Delavrancea se declară de acord cu forma actuală a programelor îndelung contestate datorită abundenței de informații pe care le ofereau elevilor. El considera, în ciuda părerii majorității celor avizați, că rezultatele școlare defavorabile se datorează nu atât surmenajului copiilor, consecință a studiului intens, ci lipsei manualelor, metodelor greșite și unor „profesori trimeși pentru a tortura bietele noastre tinereți”, care constituiau prezențe persistente în învățământul românesc⁴⁰.

Răspunzând adepților învățământului clasic, Spiru Haret, în intervenția sa, insista asupra motivațiilor ce justificau transformările propuse de proiect, amintind că reformarea propriului sistem de instrucție este indispensabilă pentru a înlătura diferențele față de învățământul occidental din care se inspirau constant oamenii de școală din țară. Modalitatea eficientă de a risipi aceste diferențe o vedea ministrul în adoptarea specializării cursului superior al liceului, repetând că prin aceasta nu se căuta subminarea educației clasice, ci adaptarea la noile cerințe educaționale. Termenii în care își înfățișa convingerile erau: „Învățământul clasic are avantajul de a fi apucat locul întâi; el are în spatele lui vechimea și este natural să fie greu a-l scoate cineva din locul pe care-l ocupă. Ca să nu riscăm a rămâne printre cei din urmă (în condițiile în care în Europa învățământul real lua avânt) învățământul real trebuie să aibă, în școlile noastre, dacă nu locul de frunte, dar cel puțin un loc egal cu învățământul clasic”. Asemenea cuvinte se conformau convingerii sale de a trece cu vederea ca un absolvent să nu știe limba latină sau să nu știe ce este un sinus ori o tangentă trigonometrică, dar de a sancționa elevul care nu era familiarizat cu marile descoperiri precum utilizarea aburului sau electricitatea și care nu își însușise o limbă modernă de circulație⁴¹.

Specializarea, sub forma bifurcării sau a trifurcării, era soluția pentru a dezafecta un învățământ secundar unitar, defectuos datorită preparării elevilor doar pentru câteva profesii, unele saturate la acea dată din cauza aflului de absolvenți. Bifurcarea, despărțirea instrucției clasice de cea reală, nu era un element surprinzător pentru învățământul românesc, pentru că, așa cum arăta Haret, „în starea de lucruri actuală există această bifurcare, deoarece școlarii sunt siliți să apuce ori calea clasicismului, ori pe cea a realismului; dar această bifurcare se face azi la începutul clasei întâi gimnaziale, și este determinată nu de libera alegere a copilului, ci de orașul unde s-a născut și de felul de liceu pe care-l are la îndemână”.

Devenea evidentă necesitatea renunțării la vechiul sistem care impusese două tipuri de instituții secundare, gimnazii și licee clasice și reale, datorită

⁴⁰ *Ibidem*, ședința din 4 febr. 1898, p. 439

⁴¹ BĂLDESCU, E., *Spiru Haret în știință, filosofie, politică, pedagogie, învățământ*, București, 1972, p. 274

situației semnalate în teritoriu, potrivit căreia nu toate orașele beneficiaseră de subvenții suficiente pentru a se înzestra cu ambele genuri de școli, adevărându-se astfel observația ministrului că la baza alegerii nu stă aplecarea elevului spre o anumită carieră, ci tipul școlii din localitate.

Rezolvarea problemei instrucției secundare nu putea fi construirea de localuri, apărând riscul unei inflații de asemenea instituții, situație pe care o semnală într-o circulară chiar titularul Cultelor și Instrucțiunii Publice, și anume: „Școlile secundare sunt destinate a satisface anumite trebuințe ale societății. Aceste trebuințe sunt limitate și dacă școlile secundare s-ar spori mai mult decât aceste trebuințe reclamă, s-ar crea o sumă de oameni decasați, spre nenorocirea lor și spre primejduirea rânduiei țării. Gimnazii, licee, școli secundare de fete nu trebuie înmulțite peste măsură, tot așa cum nu trebuie înmulțite școlile normale sau școlile militare sau seminariile. Nu trebuie toată tinerimea țării să fie exclusiv bacalaureată, tot așa cum nu trebuie ca toți tinerii să fie seminariști sau militari, profesori sau ingineri, fiindcă ar fi o dezechilibrare a funcțiunilor statului cele mai esențiale, de a precipita toată tinerimea studiosă într-o singură direcțiune, spre niște cariere limitate, pe când alte cariere unde se cer mulți lucrători rămân în părăsire”⁴².

Respectarea dorințelor tineretului, interesat și de un alt tip de pregătire decât cea oferită de școlile clasice majoritare, impunea ideea de a face ca „fiecare liceu să fie în stare a da atât învățământul clasic cât și pe cel real, așa că, copilul care va intra într-însul, să poată alege după voie pe unul din ele.” Un avantaj al divizării pe secții a liceului era, pe lângă posibilitatea garantată tuturor elevilor de a se pregăti la liceul din urbe pentru cariera dorită, ridicarea vârstei la care se producea opțiunea de la 11 ani, cum era până atunci, la 15 ani. Argumentația era întregită prin aducerea în prim-plan a progreselor ce decurgeau din introducerea specializării pe secții, prin aceasta realizându-se deopotrivă „o simplificare și o economie de muncă și de bani”⁴³.

Discutarea pe articole a proiectului a permis deputaților să avanseze sugestii de modificare ori de ameliorare a textului depus de guvern prin intermediul ministrului Spiru Haret, între aceștia atrăgând atenția G.Dem.Teodorescu care, prin intervenția sa, considera că subvențiile bugetare acordate pentru plata chiriilor localului școlilor secundare trebuie să fie diferite, în funcție de localitate, cunoscându-se că prețul imobilelor varia, fiind mai ridicat în orașele mai mari.

Nici amendamentul lui G.A.Scortescu nu s-a bucurat de adeziunea colegilor care nu puteau accepta ca amestecul autorităților locale să fie sporit prin însărcinarea consiliului școlar al orașului cu supravegherea curățeniei localului, a ordinei din cancelarie și arhiva școlilor sau a inventarului școlii.

⁴² D.A.D., 1897/1898, ședința din 14 febr.1898, p. 552

⁴³ *Ibidem*, ședința din 9 febr.1898, pp. 475-477

În Cameră s-au vehiculat opinii de modificare a proiectului în privința interzicerii cadrelor didactice secundare de a conduce sau de a preda în institutelor private unde se găseau elevi ce frecventau școlile în care ei funcționau, interdicția extinzându-se și asupra lecțiilor particulare pe care nu le puteau da propriilor școlari (amendamentul îi aparținea lui N.Xenopol și a fost adoptat); deschiderea așezămintelor secundare numai printr-o lege specială (amendament depus de G.Dem.Teodorescu și primit de deputați); facilitarea ocupării unei catedre în învățământul secundar pentru licențiații care au supliniți minim 5 ani, perioadă considerată de C.M.Ciocazan ca suficientă pentru a se demonstra nivelul de pregătire a suplinitorului, obligându-l pe acesta doar la trecerea probelor de pedagogie⁴⁴.

Proiectul, care a invitat deputații la ample intervenții, a fost adoptat la 18 febr.1898, cu o majoritate de 107 voturi și 11 abțineri, ceea ce dovedea că în ciuda unei tabere opoziționiste conturată și reprezentată de simpatizanții clasicismului, reticențele au fost învinse prin argumentele logice pe care le-au expus adepții principiilor reformatoare ale lui Haret.

În Senat, proiectul a intrat în dezbateri în ședința din 10 mart. 1898, raportorul G.Meitani punctând în deschidere aspectele sale pozitive, printre care: asimilarea școlilor normale de învățători și de institutori cu liceele și gimnaziile în ceea ce privește numirile, drepturile și obligațiile dascălilor, disciplina și salariul corpului didactic; beneficiile examenului de capacitate de la finele liceului, care anula bacalaureatul despre care se afirma, uzând de termeni plastici, că era „o plantă exotică, introdusă la noi fără soare îndestul pentru a putea încălzi rădăcinile ei, astfel încât în loc de viață puternică și de înflorire periodică la epocile hotărâte, nu se descoperea în fiecare an decât rezultatele negative, negațiunea crescând mereu din an în an și mai mult”.

Ineficiența examenului de bacalaureat decurgea din chiar maniera de organizare, deoarece „nu cugetarea se căuta la asemenea împrejurări, ci hazardul sau numai memoria”. Stringența îndepărtării unei modalități perimate de evaluare care miza pe redarea informațiilor era evidentă, Meitani afirmând următoarele: „Școlarul ce cugetă să urmeze studii mai înalte decât cele liceale, are mai mult nevoie de formarea cugetărei decât de simpla memorie ce nu este un rezultat al travaliului, ci un simplu dar al naturii”⁴⁵.

Era, în aceste condiții, vizibilă superioritatea examenului de absolvire propus de Haret, care simplifica evaluarea elevilor și viza urmărirea capacității de analiză, de valorificare a informațiilor. Examenul se reducea la susținerea unor probe scrise care invitau școlarii la rezolvarea unor probleme selectate din

⁴⁴ *Ibidem*, ședința din 12 febr. 1898, p. 533; vezi și ședința din 18 febr.1898, pp. 584-586

⁴⁵ D.S.,1897/1898, ședința din 10 martie 1898, p. 477

materiile ultimei clase, a unei probleme de trigonometrie sau algebră și realizarea unui eseu asupra unei perioade din istoria națională sau universală, asupra unui capitol din geografia unei țări și a unui subiect de fizică. Examenul se desfășura imediat după examenele anuale ale ultimei clase și, rezumându-se la materiile anului final, nu supunea elevii la o pregătire specială, suplimentară. Prin aceasta se renunța la inconvenientul bacalaureatului care, adresându-se cunoștințelor din cei 7-8 ani de studii secundare, supunea elevii la un efort intelectual considerabil și nu permitea, în timpul scurt alocat verificării, o apreciere corectă a nivelului de pregătire a școlarilor. Alte aspecte pozitive erau reprezentate de compoziția comisiei de examinare și de locul de organizare a examenului de absolvire. Examinatori deveneau acum profesorii școlii respective, fapt ce făcea posibil un control eficient al progreselor elevilor, până atunci evaluarea fiind încredințată unor profesori din alte instituții, care nu puteau cunoaște particularitățile individuale și rezultatele anterioare ale celor examinați.

Într-o notă optimistă se prezenta și discursul lui T. Maiorescu, rostit la 17 mart. 1898, care surprindea între avantajele proiectului: organizarea învățământului real în adevăratul sens al cuvântului; apropierea de școlile occidentale prin „o mai mare adâncire a învățământului liceal printr-o întindere la 8 ani”; prevederea unor măsuri disciplinare convenabile pentru profesori; simplificarea recrutării corpului profesoral secundar prin aplicarea examenului colectiv susținut înaintea unor comisii permanente; limitarea specializării exclusive a profesorilor, proiectul cerând de la candidații la profesorat să se prezinte la examen pentru cel puțin două specialități, pentru că „nefericita specializare a profesorilor de gimnaziu și de licee, a reclamat un prea mare număr de profesori la aceeași școală, o prea mare diversitate în propunerea obiectelor, așa încât s-a nimicit armonizarea și unitatea instrucției liceale și s-a produs în capetele școlarilor acea confuzie și insuficiență a judecăței care s-a constatat în rezultatele examenului de bacalaureat”; limitarea imixtiunii Ministerului Instrucțiunii Publice în diverse probleme, precum numirea cadrelor didactice secundare și superioare. În acest caz, senatorul menționa următoarele: „Ia puneți un docent la Universitate, care a trebuit să se ploconească ca să ajungă măcar la un examen, și apoi închipuiți-vă ce efect va avea asupra studenților lui. Ia puneți un profesor secundar, pentru ca să aibă un plus de leafă, să se îngrijească numai de primirea d-lui ministru și nu a colegilor săi din învățământ, și veți vedea ce influență va avea asupra copiilor din școala lui”⁴⁶.

Descentralizarea sporită a învățământului; renunțarea la formula din proiect de a cataloga specialitățile profesorilor drept principale și secundare, renunțare

⁴⁶ MAIORESCU, T., *Discursuri parlamentare...*, vol. V (1895-1899), pp. 250-274; vezi și D.S., 1897/1898, ședința din 17 martie 1898, pp. 547-550

necesară deoarece lecțiile, indiferent de specialitatea profesorului trebuiau făcute la un nivel înalt; condiționarea cursurilor libere doar de acceptul senatului universitar, suprimându-se acordul ministrului erau câteva din ideile aduse de Maiorescu în discuție.

Sușinători ai inițiativei haretiene, V.A.Urechia, G.Mârzescu, M.Tzoni își prezentau deopotrivă opiniile, primul angajându-se, pentru a pune în lumină calitățile proiectului, să realizeze o retrospectivă a evoluției învățământului secundar și superior din Principate din sec.XVIII până la 1891.

În legătură cu instrucția secundară Urechia conchidea că aceasta nu trebuia să ofere exclusiv o pregătire teoretică, ci „să ducă la o profesiune, la o meserie, la o aplicare a științei”, în vreme ce „învățământul superior este sufletul unui sistem de educațiune; învățământul superior este alambicul; epurează știința și produsele cugetărei umane. Universitățile au de scop să conserve și să sporească tezaurul cunoștințelor, să comunice noțiunile cele mai înalte, să asigure transmisiunea lor și să întrețină focul sacru al investigațiunilor. Așa fiind, învățământul superior este focarul a orice viață intelectuală într-o țară, este sorgintea de unde se alimentează toate celelalte ordine de învățământ.”⁴⁷

Pornind de la aceste considerente este lesne de înțeles disponibilitatea istoricului probată la discutarea viitoarei legi care moderniza două segmente importante ale instrucției, cel secundar și pe cel superior.

G.Mârzescu, cuprins de același entuziasm mergea până la a revendica paternitatea diversificării cursurilor liceale pe secțiuni și continua cu sugestia de a se rezerva fetelor o instrucție secundară identică cu cea a băieților, în școli unde să fie angajate cadre didactice feminine. Respingea însă precizarea în textul proiectului a multiplei specializări a profesorilor ca fiind inutilă, pentru că „cunoștințele omenești s-au sporit și sporesc în așa mod, încât chiar progresul și perfecționarea științelor și cunoștințelor omenești reclamă această specializare”⁴⁸.

Amestecul politicului în învățământ era un pericol pe care M.Tzoni îl expunea cerând reformularea textului în privința posibilității demiterii rectorului și a decanilor printr-un raport al ministrului, avertizând că de o astfel de atribuție ar uza miniștrii lipsiți de scrupule, interesați să-și îndepărteze oponenții⁴⁹.

Împotriva proiectului interveniseră, între alții, senatorii V.Ursianu, D.Micescu, Gr.Ștefănescu, argumentele lor vizând maniera de selectare a dascălilor secundari, examenul de capacitate văzându-l Ursianu ca fiind „un examen analog cu acela pe care-l facem noi la Universitate când ia cineva o licență”. Comisiile de examinare, departe de a fi garanții ale stabilității și

⁴⁷ *Ibidem*, ședința din 12martie 1898, p. 499

⁴⁸ *Ibidem*, ședința din 14martie 1898, p. 521

⁴⁹ *Ibidem*, ședința din 14martie 1898, p. 528

corectitudinii, trezeau suspiciunile senatorilor prin chiar permanența lor deoarece, „candidații știu cu cine au a face și au să facă stăruințe directe și indirecte pe lângă membrii acelei comisiuni ca să fie trecuți pe liste”. Șansele concretizării legii erau incerte din punctul de vedere al oamenilor politici amintiți, care asociau progresul învățământului de existența unui cadru legislativ propice dar și de condițiile materiale și de disponibilitățile financiare ale statului⁵⁰.

O atitudine fermă de sancționare a actului dezbătut se remarcă la Gr.Ștefănescu, care combătea sistemul trifurcării motivând că la vârsta de 15 ani elevii nu sunt capabili să opteze în cunoștință de cauză. Nici intervenția ministrului la numirea profesorilor diriginți nu era acceptată, senatorul preferând ca ei să fie desemnați de către colegi, mai buni cunosători ai meritelor cadrelor didactice din școală. De asemenea, era respinsă modalitatea de a fi completate efectivele școlare la institutele secundare, propunând în locul ordinei de înscriere, introducerea ca element decisiv a calității rezultatelor la învățătură⁵¹.

Prezența lui S.Haret a direcționat și în Senat dezbaterile, ministrul implicându-se în elucidarea aspectelor incorect sau insuficient percepute. Cum înțelegerea detaliată a sistemului bifurcării era o provocare pentru unii senatori, ministrul îi specifica esența în termenii: „[...]de la o oarecare clasă înainte, de la a V-a sau a VI-a, după cum se va face programa, studenții se împart în două categorii: unii cari urmează învățământul clasic, și alții cari urmează pe cel real. Dar aceste două învățăminte au o parte comună; materii pe cari și unii și alții trebuie să le urmeze. Secțiunea clasicismului modern nu e o secțiune nouă; studenții cari ar urma secțiunea clasică, vor putea să nu urmeze cursul de limba elenă, înlocuindu-l cu cursul de științe naturale și alte câteva. E vorba de o grupă de școlari cari împrumută unele cursuri de la o secțiune și altele de la cealaltă”⁵².

Precizări valoroase pentru pătrunderea spiritului proiectului aduce Haret în legătură cu amestecul ministrului în sancționarea profesorilor culpabili, arătând că acesta nu ia decizii decât în cazul pedepselor „cele mici (avertisment, amendă, cenzură, reținerea salariului pe o lună), cari sunt destinate a stârpi de la început relele cele mici, ca să nu le dea timp de a deveni mari”, pe când în cazul suspendării și al transferării, arbitrariul era limitat prin necesitatea acordului prealabil din partea Consiliului permanent. A doua transferare, excluderea temporară din învățământ ori excluderea definitivă erau hotărâte numai de comisia de judecată compusă din cinci profesori universitari și numită pe 6 ani, aceste prevederi aplicându-se tuturor cadrelor didactice secundare și superioare.

⁵⁰ *Ibidem*, ședința din 16martie 1898, pp. 534-539

⁵¹ *Ibidem*, ședința din 18martie 1898, p. 554

⁵² *Ibidem*, ședința din 19martie 1898, p. 570

Opoziției senatorilor de a se întregi corpul didactic superior prin apariția docenților, cărora proiectul nu le asigura retribuția, Haret îi răspundea astfel: „Docentul nu este numai un slujbaş în perspectivă; el este un om cult, cari împărtășește cultura lui la alții numai pentru plăcerea de a o face [...] Nu numai că docența dă posibilitatea de a satisface dorința legitimă a oricui, de a arăta ce poate, nu numai că în nenumărate cazuri va fi puțință de a recompensa bănește munca celor cari vor avea acest titlu, dar va fi prima treaptă de pătrundere la cel mai înalt grad de învățământ”⁵³.

Argumentele ministrului au risipit chiar și acuzațiile venite din partea celor care înfieraseră proiectul considerând că submina învățământul clasic, singurul care, conform unor opinii din epocă, putea să ofere baza unei solide culturi generale. În realitate, deși orele de limbă latină se restrângeau în gimnazii, studiul acestei limbi nu se reducea, pentru că legea lui Haret o introducea în toate gimnaziile, inclusiv în cele reale, în care până la 1898 nu se predase nici o limbă clasică. Mai mult decât atât, învățarea acestor limbi s-a bucurat de dezvoltare în secțiile clasică și modernă.

Așadar reforma nu subaprecia rolul învățământului clasic, care avea utilitate practică pentru cei interesați a se dedica studiilor literare și filologice, științelor naturii și medicinei, dar adapta oferta instructivă la o gamă extinsă de pretenții și, pentru aceasta renunța la ideea absurdă de a impune tuturor învățarea limbilor clasice.

Capacitatea de persuasiune a ministrului a determinat concretizarea unor idei care fuseseră enunțate anterior. De exemplu, principiul bifurcării sau al trifurcării nu era unul nou în legislația școlară românească, apărând la 1876 în proiectul pentru învățământul secundar al lui T.Maioreșcu și în cel din 1895-1896, sau la Dimitrie Laurian în 1883, ori în raportul din 1893 al inspectorului general C.Istrati. Abordată în cadrul congresului corpului didactic de la Iași din 1887, problema bifurcării reprezenta o preocupare și pentru oamenii de școală din alte state europene, la 1899 o comisie însărcinată de Camera franceză, lucrând la reabilitarea instrucției bifurcate, materializată prin legea din 1902 a lui Leygues. În Franța instrucția trifurcată fusese experimentată fără rezultate deosebite începând cu anul 1852, ceea ce confirma existența precedentului și a unei experiențe de care se puteau servi legiuitorii români⁵⁴.

Precizările ministrului, însoțite de discursurile susținătorilor proiectului, au contribuit la impunerea avantajelor reformei preconizate, ședința din 21 martie 1898 încununând eforturile legiuitorilor cu victoria unui scrutin favorabil în unanimitate, cei 70 de votanți exprimându-și acordul pentru transpunerea în fapte a legii pentru organizarea învățământului secundar și superior⁵⁵.

⁵³ *Ibidem*, ședința din 19 martie 1898, pp. 570-574

⁵⁴ DINU, C-TIN., *op.cit.*, p.73

⁵⁵ D.S., 1897/1898, ședința din 21 martie 1898, p.608

În urma enumerării avantajelor acestei legi nu poate surprinde faptul că valoarea i-a fost confirmată de contemporani și întărită de trecerea timpului, deoarece vreme de 30 de ani, până la 1928, ea s-a aplicat, modificările operate fiind reduse ca importanță și număr.

3. Legea asupra învățământului profesional și dezbaterile publice legate de ea (1899)

Călăuzit de ideea organizării întregului sistem de învățământ, nu putea scăpa preocupărilor lui Spiru Haret segmentul instrucției profesionale, căruia dorea să îi dea o dezvoltare egală cu a celorlalte ramuri instructiv - educative. Nevoia resimțită de a se elabora o lege pentru reglementarea acestui învățământ rezulta din imperativitatea afirmării unei industrii proprii, indisolubil legată de progresul țării.

Ministrul se opunea prejudecăților celor care afirmau despre români că „neavând aptitudini pentru comerț și industrie, este logic ca munca socială să o împartă cu străinii lăsând acestora partea la care sunt mai proprii decât românii”, considerând că o asemenea teorie însemna „renunțarea noastră la dreptul de a trăi ca un popor neatârnat, căci un popor care nu găsește la sine însuși toate elementele necesare propriei sale dezvoltări, nici nu merită acest nume”⁵⁶.

Eradicarea acestei situații consta, așa cum cu justețe observa Haret, în formarea de muncitori competitivi, deoarece numai „când țara va avea o clasă numeroasă de lucrători deprinși a trăi din munca mâinilor lor, învățați cu munca de atelier, pricepuți a cunoaște gustul clientelei și știind a le satisface vom dispune de elementul principal și indispensabil fără de care este inutil să ne gândim a întemeia industria cea mare pe scară întinsă”⁵⁷.

Legea asupra învățământului profesional din 27 mart.1899 venea în întâmpinarea dorinței de extindere a activității industriale, preconizând pregătirea forței de muncă pretinsă de atingerea acestui obiectiv impresionant.

Înaintată Camerei la 3 mart.1899, inițiativa legislativă relativă la instrucția profesională a beneficiat de analiza raportorului C.Dimitrescu-Iași. Propunându-și a restructura segmentul școlar amintit, proiectul făcea referire în cele 91 de articole la școlile de agricultură și la cele de meserii, la instrucția comercială și la prepararea absolvenților prin cursuri destinate ucenicilor și adulților.

Deputatul N.N.Săveanu anticipa deschiderea discuției generale relevând motivația formulării proiectului de lege. În acest sens se preciza că legea din 1864 nu prevedea decât funcționarea a 3 școli de agricultură, a 7 școli industriale și a tot

⁵⁶ ORGHIDAN, E., *op.cit.*, p. 77

⁵⁷ *Ibidem*, p. 78

atâtea comerciale (în orașele București, Iași, Galați, Brăila, Craiova, Ploiești și Turnu Severin), aceste institute nefiind suficiente pentru a garanta prepararea unor efective de lucrători de mari dimensiuni. Un alt inconvenient al actului din 1864 rezida în faptul că deși insuficiente, școlile menționate nu corespundeau așteptărilor, ele fiind organizate ca școli secundare cu caracter predominant teoretic, contrar caracterului practic pentru care pledau oamenii de școală. Nici întreținerea acestor instituții nu era facilă pentru că, funcționând ca internate, reclamau consistente subvenții din partea ministerului, deși numărul elevilor era mic.

Despre încercarea de reformare a învățământului profesional ce îi aparținuse la 1893 lui Take Ionescu se susținea că nu a adus schimbări semnificative în raport cu legea din 1864, acesta fiind un motiv în plus pentru a se lua în considerare proiectul lui Haret care „nu este o reformă a învățământului profesional, ci un plan de organizare, care voește să creeze o ramură nouă de învățământ”.

Același personaj declara următoarele: „crearea unui învățământ profesional, pe o scară întinsă, este o chestiune națională. Izvorul principal al bogăției noastre este agricultura, iar Statul are un îndoit interes ca să favorizeze dezvoltarea unui învățământ agricol. Printr-o cultură rațională, sporește și avuția generală și se îmbunătățesc condițiunile de trai ale micilor plugari. Tot în această direcțiune se ivește o nouă problemă economică: e vorba de utilizarea muncii micilor agricultori pe timpul când munca câmpului încetează. Organizarea unui învățământ de meserii, potrivite cu nevoile vieții rurale, se impune ca o necesitate de Stat. La fel organizarea unui învățământ elementar al meseriilor și comerciului este o chestiune de viață și pentru oraș”⁵⁸.

Obiectivele proiectului, departe de a se limita la formarea de persoane capabile să desfășoare o activitate productivă, erau relevate de cititorul raportului într-o manieră succintă, astfel: „să înființăm școli profesionale, dar să le organizăm astfel încât absolvenții, inițiați în greutățile concurenței, să fie familiarizați cu spiritul de întreprindere și asociațiune”; „să organizăm societăți cari să le procure absolvenților capitalul necesar pentru a-și întreprinde meseria în condițiuni modeste[...], să organizăm societăți de consumațiune, cari să ofere de la început clientela trebuitoare noilor meseriași”.

Potrivit textului proiectului, învățământul profesional se afla sub autoritatea Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, care autoriza statul, comunele, județele, persoanele particulare și asociațiile private să deschidă așezăminte profesionale, acestea preluând și responsabilitatea întreținerii lor.

Gratuitatea instrucției profesionale era garantată doar pentru cetățenii români, străinilor percepându-li-se taxe de școlarizare și limitându-li-se înscrierea în școli la

⁵⁸ D.AD., 1898/1899, ședința din 3 martie 1899, p. 818

20% din totalul efectivelor școlare. Prin această precizare se încerca atragerea cât mai multor cursanți autohtoni, lor adresându-li-se cu predilecție proiectul.

Învățământul profesional avea în vedere câteva ramuri economice, precum agricultura, industria și comerțul, în slujba cărora erau puse instituții variate ce permiteau cursanților să dobândească o pregătire diferențiată ca specializare, dar și ca nivel de preparare. Instrucția agricolă se desfășura în cadrul școlilor elementare de agricultură și gospodărie rurală, în școlile inferioare și în cele superioare de agricultură. Instituțiile elementare de agricultură obișnuiau elevii cu practicarea agriculturii pe suprafețe reduse și a industriilor anexe agriculturii. De-a lungul celor 2 ani de studiu, absolvenții școlilor primare urbane sau rurale și cei ce împliniseră 14 ani și dețineau cunoștințe corespunzătoare primelor trei clase elementare, repetau materiile clasei a IV-a primară, audiau cursuri de contabilitate simplă și aplicau cunoștințele teoretice pe terenul școlii destinat agriculturii (art.6). Pentru fete, învățământul agricol elementar era ilustrat prin școlile de gospodărie rurală, amenajate în proximitatea școlilor primare de fete sau a școlilor primare de agricultură. Aici se deprindeau copilele cu practica gospodăriei țărănești și cu creșterea vitelor, îndeletniciri care nu aveau să prisosească viitoarelor gospodine (art.7).

Fondate în mediul rural, școlile elementare de agricultură erau conduse de învățători aleși dintre absolvenții merituosi ai școlilor normale de învățători, care terminaseră, la școlile inferioare de agricultură, un an de informare asupra agriculturii, horticulturii și creșterii vitelor, precum și un stagiu de practică de 18 luni la o fermă model. Condițiile referitoare la competența profesională erau sporite în comparație cu cele precizate de acte legislative anterioare, dar erau binevenite deoarece în trecut nivelul scăzut al pregătirii dascălilor și lipsa aplecării lor spre latura practică sabotaseră calitatea învățământului de acest tip, contribuind la discreditarea sa.

Pentru a se fructifica cât mai bine bagajul de cunoștințe de specialitate al cadrelor didactice, acestea aveau obligația de a organiza anual minimum 6 conferințe practice de agricultură, pomicultură și grădinărit, la care asistau sătenii din comunele apropiate școlii.

Atractivitatea activității didactice în asemenea școli era asigurată prin stabilirea unor criterii de avansare mai puțin severe, examenul de definitivare fiind înlocuit cu inspecția ce survenea după 3 ani de provizorat și care cuantifica aptitudinile pedagogice și spiritul practic al învățătorului. Un alt element atractiv consta în posibilitatea de suplimentare a veniturilor salariale prin adăugarea procentului de 20% din profitul școlii rezultat din exploatarea cu ajutorul elevilor a terenului de practică agricolă. Impulsionarea îi viza și pe elevi, care, la

finalizarea studiilor, primeau ca răsplată a muncii lor un capital sub forma instrumentelor agricole sau a vitelor⁵⁹.

O categorie aparte a așezămintelor de instrucție agricolă o reprezentau școlile inferioare de agricultură care îi transformau pe absolvenții de școli normale de învățători, de școli elementare agricole, de curs secundar inferior și pe absolvenții a minim două clase secundare, în gospodari rurali și învățători pentru școlile elementare agricole (art.15,16). Oferite pe perioada a 3 ani, cursurile lor se împărțeau în teoretice, ținute iarna, și practice, în restul anului școlar, și se întregeau cu cele 18 luni de practică la fermele-model existente.

Avantajele acordate directorilor și elevilor se păstrau și în cazul acestor școli, ei însușindu-și 10 procente din veniturile instituției, iar absolvenților încredințându-li-se capitalul amintit anterior. Cadrele didactice proveneau dintre finaliștii școlilor superioare de agricultură care vreme de cel puțin 2 ani exploataseră o moșie.

Cea mai înaltă treaptă a instrucției agricole o constituiau școlile superioare de agricultură, unde, timp de 4 ani, făceau pregătire practică și teoretică absolvenții școlilor inferioare de agricultură, cei ai liceelor (secția reală sau a științelor naturale) și absolvenții a minim 6 clase liceale la secțiile menționate. Aceste așezăminte formau cadre didactice pentru școlile inferioare de agricultură, personal pentru fermele-model și pentru Ministerul Agriculturii, Industriei, Comerțului și Domeniilor (art.18,20)⁶⁰.

Profesorii lor se recrutau dintre foștii studenți ai școlii superioare de agricultură, foști bursieri în străinătate și absolvenți ai unei școli superioare de agricultură din străinătate cu o experiență practică de cel puțin 2 ani.

Instituțiilor de învățământ agricol li se alăturau cele destinate formării silvicultorilor. Pe lângă școlile de silvicultură care erau organizate după modelul școlilor superioare de agricultură, se prevedeau secții pentru brigadieri silvici, unde erau admiși caporalii și sergenții în rezervă, posesori ai unei culturi minimale (art.25,28). Rigurozitatea recrutării cadrelor didactice se regăsește și la acest segment școlar, profesorii școlilor de silvicultură fiind absolvenți ai școlii care se perfecționaseră în străinătate sau finaliștii școlilor de profil din afara țării.

Învățământul meseriilor era structurat pe trepte de instrucție, baza fiind dată de școlile elementare de meserii care aveau o durată de 2 ani de studii și formau meseriași pentru industria mică. Amplasate în orașe sau în comune rurale, aceste instituții școlare erau prevăzute cu ateliere de practică, unde elevii pătrundeau secretele meșteșugurilor sub îndrumarea maiștrilor. Ritmul inaugurării unor astfel de școli era condiționat de popularea localităților, pentru început stabilindu-se

⁵⁹ *Ibidem*, pp. 822-825

⁶⁰ *Ibidem*, pp. 826-829

deschiderea în orașe a unei școli acolo unde erau minim 10.000 de locuitori sau a 2 școli dacă populația comunei depășea 30.000 de locuitori. La 6 ani de la intrarea în vigoare a legii se preconiza existența în fiecare județ a cel puțin 4 școli elementare de meserii la orașe și 3 în comunele rurale (art.32,33)⁶¹. Pentru absolvenții acestor instituții se organizau cursuri serale și duminicale pentru ucenici, obiectivul predominant fiind repetarea și întregirea informațiilor ce le fuseseră transmise în cei doi ani de studiu.

Următoarea treaptă a învățământului profesional o reprezentau școlile inferioare de meserii, pentru care legea fixa o organizare pe secții ce însumau 7 ani de studii, și anume: secția preparatoare, medie și superioară. În funcție de numărul de secții care funcționau în școli, acestea se împărțeau în școli inferioare de meserii de gradul I (care aveau doar primele două secții) și școli inferioare de meserii de gradul II care cuprindeau toate secțiile. Prevăzute cu ateliere de practică, școlile acestea primeau absolvenți ai școlilor primare sau elementare de meserii, și ofereau, la finalizarea secției superioare, diplome de maestru. Dezvoltarea învățământului profesional era impulsionată prin precizarea în lege a perioadei de 5 ani de la intrarea ei în vigoare, în care orașele importante aveau obligația de a fonda cel puțin o școală inferioară de meserii de gradul I, a cărei întreținere și-o asumau, în egală măsură, statul și comuna (art.38, 40, 52).

Cea mai înaltă instrucție în domeniu era cantonată la nivelul școlilor superioare de meserii, care preparau cadre didactice pentru instituțiile inferioare de profil. Cursanții lor proveneau dintre absolvenții școlilor inferioare de meserii de gradul I, ai cursului inferior din școlile de meserii de gradul II sau dintre absolvenții a minim două clase secundare. Instrucția era structurată pe patru ani de studii teoretice și doi ani de practică în atelierul de aplicație al școlii (art.53, 56). Corpul didactic al școlilor de meserii era format din dascăli (institutori pentru școlile elementare, profesori pentru cele inferioare și ingineri pentru școlile superioare) și maiștri, responsabili cu instruirea practică a elevilor.

Un alt segment al învățământului profesional pe care proiectul îl avea în vedere era cel al învățământului comercial, care se conforma aceleiași scheme organizatorice ierarhizate. Astfel, existau școli elementare de comerț pentru fete și băieți, unde elevii, absolvenți ai școlilor primare, erau inițiați de-a lungul a doi ani băieții și trei ani fetele în tainele activității comerciale, acestui scop servindu-i și biroul comercial, anexat școlii. Aprofundarea cunoștințelor acumulate la aceste instituții se făcea prin intermediul cursurilor serale și duminicale care, structurate pe trei ani, completeau informațiile comerciale și pe cele de limbă străină.

Vârful învățământului comercial îl constituiau școlile comerciale superioare care îmbinau instrucția teoretică a patru ani de studiu cu cele 6 luni de practică la

⁶¹ *Ibidem*, pp. 830-834

băncă, institute de credit sau la muzeul comercial. Întreținerea școlilor cădea în seama Camerelor de comerț și a primăriilor, iar corpul profesoral era selectat dintre absolvenții școlii superioare comerciale care frecventaseră vreme de un an cursuri pedagogice, susținuseră cu succes examenul de capacitate și fuseseră bursieri în străinătate (art.69-71)⁶².

Potrivit proiectului, acolo unde era posibil, se sugera unificarea unei școli elementare de meserii cu una de același tip de agricultură, precum și transformarea unor instituții secundare în școli profesionale, în conformitate cu „trebuințele locale”.

De gestionarea problemelor din învățământul profesional se ocupa Consiliul permanent care primea un ajutor competent din partea a 6 membri delegați ai școlilor de agricultură și silvicultură, ai școlilor de meserii și de comerț.

Discuția generală pe marginea proiectului a suscitat interesul oamenilor politici prezenți în Cameră, care pot fi catalogați ca opozanți sau susținători ai legii. Primei categorii îi aparține deputatul An.Stolojan, care combătea pretenția Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice de a pune sub autoritatea sa întregul învățământ profesional, subordonat la acea dată, în cea mai mare măsură, Ministerului Agriculturii, Industriei, Comerțului și Domeniilor (M.A.I.C.D.). Argumentele se refereau atât la eșecurile înregistrate în derularea activității practice în cadrul școlilor normale, unde inițierea în agricultură a viitorilor învățători rămânea pur teoretică, dar și la faptul că aceste școli profesionale, cu precădere cele de agricultură, desfășurau o importantă activitate de cercetare științifică și pregăteau pentru M.A.I.C.D., „personalul necesar pentru căutarea rațională a moșiilor statului, personal pentru învățământul ambulant, un personal pentru câmpurile de demonstrațiune”. În aceeași notă era subliniată însemnătatea păstrării școlilor comerciale la ministerul menționat, acesta fiind singurul unde puteau fi puse în contact cu lumea comercială, fapt ce s-ar fi reflectat în actualizarea programelor de studiu în raport cu cele mai noi cerințe ale activității negustorești. În cazul trecerii acestor instituții sub o altă autoritate, deputatul declara că urmarea firească nu putea fi decât una, și anume: „Veți scoate comptabili, expeditori de corespondență, dar nu neguțatori, căci pe neguțator, neguțatorul-l formează, pe meseriaș, meseriașul trebuie să-l învețe”. Pe de altă parte, același vorbitor insistând asupra rolului școlilor profesionale în termenii: „școlile noastre de arte și meserii, cu atelierelor lor, trebuie să scoată un personal apt pentru fabricile mari, ca lucrători, contramaștri, chiar directori de industrie”. Reliefa astfel avantajul M.A.I.C.D. de a deschide școli de ucenici făcând demersuri pe lângă fabricile dependente de el⁶³.

⁶² *Ibidem*, pp. 836-849

⁶³ *Ibidem*, pp. 859-861, vezi și ședința din 4 martie 1899, p. 864

Ideea implicării statului în fondarea școlilor profesionale era, în accepțiunea lui C.C.Dobrescu-Argeș, modalitatea certă de a zădărnici eforturile de organizare și ameliorare a acestui învățământ, arătând că statul nu se dovedește un bun administrator. Statul, afirma el, „este o persoană morală care nu are o individualitate vie, trăitoare, silită de nevoi personale a lucra pentru sine, care să se intereseze așa de mult de bunul rezultat al școlilor sale, cum face șeful unui atelier, cum face patronul unei fabrici, fiindcă patronul are preocuparea interesului său personal și imediat, căci știe că dacă nu face o marfă bună nu poate să ajungă la ținta ce urmărește, pe când statul înființând școli, nu are alt rol decât să le întrețină, fără să aibă în fața sa alternativa teribilă ori de a întrece cu marfa sa bună și eștină pe ceilalți profesioniști, ori de a se lăsa să fie învins pentru a fi săracit”. Nici în privința calității procesului de instrucție deputatul nu era optimist fiindcă, apelând la experiența oferită de trecutul școlilor profesionale administrate de stat, reliefa un alt neajuns, opinând: „profesorii școlilor oficiale profesionale caută cât pot a se cruța de muncă, și de aceea nu au decât să se mărginească la teorii de catedră, nu se vor duce să pună mâna pe mașină sau pe plug pentru a demonstra, fiindcă ei au salariul asigurat și nu este nici un stimulent care să-l împingă a lucra prin aplicațiune”⁶⁴. Deși susținut în afirmațiile sale de către stadiul lamentabil al instrucției profesionale din epocă, cunoscutul politician omitea voit referirile la introducerea stimulului financiar prin fixarea unui procent din veniturile școlilor care putea fi însușit de cadrele didactice, procent cu atât mai consistent cu cât dascălii se aplecau asupra creșterii profitului instituției respective.

Soluțiile propuse coincideau cu cele ale antevorbitorului și insistau asupra oportunității obligației atelierelor industriale de a pregăti calfe care, la finalizarea stagiului de pregătire să fie impulsionate în practicarea meseriei prin acordarea unui sprijin de instalare. Problema formării cadrelor capabile să instruiască tineretul rural și urban atras de activitățile lucrative, o soluționa Dobrescu-Argeș prin propunerea trimeriei în străinătate a maiștrilor pentru specializare. Centralizarea învățământului profesional reprezenta un alt aspect contestat de acest deputat care opunea stipulațiilor din textul proiectului varianta descentralizării, mai avantajoasă pentru că numai când „fiecare, individual, în loc să se uite la centru, așteptând totul de la stat, s-ar ocupa mai bine de interesele locale, când fiecare în parte ar munci și produce în cercul său de activitate, și pe întrecere, progresul ar fi o putere nebiruită și operele nu s-ar clătina de nimic în lume”⁶⁵. Energică intervenție a deputatului care trecea sub tăcere faptul că sporadicele inițiative particulare nu puteau să aibă drept rezultat satisfacerea nevoii crescânde de forță de muncă calificată, a cărei instruire necesita implicarea

⁶⁴ *Ibidem*, ședința din 5 martie 1899, pp. 885-886

⁶⁵ *Ibidem*, ședința din 5 martie 1899, p. 887

constantă, direcționarea de fonduri însemnate și, nu în ultimul rând, o viziune de ansamblu asupra procesului de instrucție care nu putea fi unul haotic și în discrepanță cu cerințele economice ale țării. Asemenea condiții nu puteau fi asigurate decât prin cooptarea statului la dezvoltarea învățământului profesional.

Între oponenții proiectului se număra și Take Ionescu, fost ministru al Cultelor și Instrucțiunii Publice, care adusese în fața Parlamentului la 1893 un proiect pentru reorganizarea învățământului profesional. Debutând prin a aprecia că proiectul lui Haret este „așa de nepotrivit, așa de rău, încât nu este nici măcar amendabil”, deputatul conservator pune în lumină aspectele sale negative, între acestea aflându-se trecerea școlilor tehnice în subordinea Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, reorganizarea școlilor tehnice și modificarea legii învățământului secundar. Rezervele lui T.Ionescu erau alimentate de convingerea că scopul școlilor este denaturat de proiect, spre exemplu, învățământul agricol fiind specializat în „formarea la școlile superioare a cadrelor didactice pentru școlile inferioare de agricultură, iar la școlile inferioare a cadrelor didactice pentru școlile elementare de agricultură”, introducându-se așadar o „ierarhie de școli care să creeze o ierarhie de profesori agricoli”, „în loc de a face oameni practici și utili”⁶⁶.

Punctual, obiecțiile sale vizau și împovărarea Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice prin preluarea școlilor tehnice, în condițiile în care atribuțiile sale erau deja extinse și ministerul nu se găsea în legătură cu „îndeletnicirile pe cari aceste școli au să le servească”. Nici trecerea parțială a școlilor tehnice sub autoritatea acestui minister nu i se părea de bun augur, optând pentru o variantă radicală: preluarea integrală sau renunțarea la această idee, deoarece considera inadmisibil ca unor instituții să li se aplice un tratament discriminatoriu din acest punct de vedere, deoarece rămâneau sub autoritatea altor ministere. Ideea era dezvoltată de P.S.Aurelian, care informa colegii asupra repartizării școlilor tehnice, arătând că proiectul nu asigură unitatea invocată de Spiru Haret, fiindcă nu viza decât școlile dependente până la această dată de M.A.I.C.D., în vreme ce alte școli tehnice erau repartizate după structura existentă, astfel: școlile de poduri și șosele, școlile de conductori și cele pentru formarea personalului feroviar la Ministerul Lucrărilor Publice; școala specială de finanțe la Ministerul de Finanțe; școlile de telegrafie și cele de moașe, la Ministerul de Interne; școlile militare de toate gradele, școlile de cavalerie, de artilerie și înalta școală de război, la Ministerul de Război. Mai mult chiar, reputatul economist afirma că lipsindu-se M.A.I.C.D. de școlile profesionale, exista riscul de a fi redus la „un minister pentru vânzări de moșii și arendări”, situație în care se ridica problema oportunității sale, putând fi înlocuit cu „o simplă diviziune din Ministerul Finanțelor, care poate să arendeze și să vândă bunurile statului, iar noi să nu mai

⁶⁶ *Ibidem*, ședința din 6 martie 1899, pp. 896-904

amăgim lumea cu titlul pompos de Ministerul Agriculturii, Industriei, Comerțului și Domeniilor”⁶⁷.

Între susținătorii proiectului s-a aflat, între alții, G.Zarifopol care, salutând noua organizare a învățământului profesional, își exprima convingerea că va avea drept rezultat „a dezvolta în populațiunea noastră gustul pentru exercitarea industriilor, va spori avuția naturală a solului nostru și va contribui în acest mod la ridicarea, la înălțarea industriei și agriculturii noastre naționale”⁶⁸.

Intervenția ministrului Spiru Haret în ședința din 9 martie 1899, se dovedea indispensabilă unei mai bune înțelegeri a spiritului reformativ al proiectului. Declarând că inițiativa reorganizării instrucției profesionale era continuarea firească a reformării învățământului secundar și superior, el demonta argumentele oponentilor arătând că schimbul interministerial la nivel de școli profesionale nu va perturba activitatea acestor instituții și nu va atenta asupra randamentului, ci va contribui la optimizarea rezultatelor lor. Se miza pe faptul că Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice avea experiență în administrarea școlilor tehnice, acesta având, potrivit spuselor ministrului, „chiar azi în resortul său o parte foarte însemnată de învățământ profesional, o parte care, dacă am evalua-o după numărul școlilor și al școlarilor, asupra cărora se revarsă acest învățământ, este incontestabil mult mai însemnată decât aceea care se află în resortul Ministerului Agriculturii și Industriei”⁶⁹. Oricum, preluarea vehement contestată a școlilor tehnice de la M.A.I.C.D. se reducea la 17 instituții, care intrau în responsabilitatea Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice pentru că „nu este nicidecum logic ca unul și același învățământ, acel tehnic, să fie împărțit la două ministere deosebite”, la această concluzie ajungând și autoritățile școlare din străinătate, o atare situație întâlnindu-se și în Grecia, Belgia, Rusia sau Anglia. Nici argumentul prejudicierii M.A.I.C.D. prin preluarea școlilor nu rezista în fața ministrului care combătea ideea că la aceste școli ar activa un personal special, pentru că: „profesorii din școlile de agricultură, comerț, meserii, sunt licențiați în litere și științe, întocmai ca în școlile Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice. În ceea ce privește personalul didactic, M.A.I.C.D. îl recrutează întocmai ca și al Instrucției; de spirit practic nici nu poate fi vorba”, problema specializării corpului didactic al celor 17 școli era tranșată categoric de Haret care specifica următoarele: „Ca om special, Domeniile nu au decât unul, care fiind inginer, este însărcinat în același timp cu privegherea și conducerea, și a învățământului meseriilor, și al agriculturii și al comerțului. Fără a mai vorbi că acel inginer este și el împrumutat de la Ministerul Lucrărilor Publice”. Pe de altă parte, ministerul

⁶⁷ *Ibidem*, ședința din 8 martie 1899, p. 916

⁶⁸ *Ibidem*, ședința din 4 martie 1899, p. 871

⁶⁹ *Ibidem*, ședința din 9 martie 1899, p. 936

insistă asupra imperativității trecerii școlilor în competența Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, deoarece, „ceea ce lipsește altui minister, nu însă celui de instrucție, este deprinderea de a se ocupa de copii, cunoașterea metodelor și a trebuințelor didactice, înțelegerea trebuinței de a forma cugetarea, inima și educația copilului, iar nu numai instrucția lui, fie teoretică, fie tehnică”⁷⁰.

Un aspect pozitiv al proiectului elaborat la 1899 era, așa cum reieșea din discursul lui Haret, transferul schemei organizatorice a învățământului general către învățământul profesional, prin aceasta întărindu-se conexiunile dintre cele două tipuri de instrucție, materializate în influențe reciproce, astfel încât: „Învățământul general va căpăta de la cel profesional spiritul său practic și apropiat nevoilor curente; iar învățământul profesional să împrumute de la învățământul general metodele și didactica sa, precum și modul de a privi lucrurile într-un mod mai general”⁷¹.

Titularul portofoliului Cultelor și Instrucțiunii Publice recunoștea că instrucția profesională a fost anticipată de activitatea școlilor normale pentru învățători care, conform sugestiei din 1886 a lui D.A.Sturdza, ar fi trebui să fie dotate cu terenuri pentru practica agricolă. Eșecul propunerii se datorase lipsurilor materiale care făceau ca „școlile normale până ieri-alaltăieri n-aveau clădirile lor, umblau cu chirie de colo până colo și n-aveau o bucățică de pământ al lor”, ceea ce determina rezumarea predării agriculturii la latura teoretică. Prin proiectul depus, se înlătura acest neajuns acordându-se școlilor terenuri de aplicație și cadre didactice specializate în domeniu.

Schimbul de replici între ministru și deputați a continuat și cu ocazia dezbaterii pe articole a proiectului, Haret respingând acuzele aduse de a fi împovărat bugetele locale prin obligația de a întreține alături de stat învățământul profesional, opinând că în realitate aceasta era o modalitate eficientă de a cointeresa comunele și județele în legătură cu școlile, deoarece, când „județele și comunele vor fi obligate a contribui cu bani, fiți siguri că ele vor ști să silească pe minister a răspunde cât mai bine nevoilor locale”⁷².

Argumentele lui Haret evidențiaseră necesitatea adoptării unui proiect care, după ce a obținut la 16 martie 1899 voturile favorabile a 81 de deputați dintr-un total de 82 de participanți la scrutin⁷³, a intrat în atenția Senatului la 20 martie.

Precizarea aspectelor modernizatoare ale proiectului o întregea, prin raportul său, Al.Constantinescu, care amintea că prin această inițiativă legislativă se creaa învățământul profesional elementar, caracterizat prin stabilirea unor condiții facile

⁷⁰ *Ibidem*, ședința din 9 martie 1899, p. 942

⁷¹ *Ibidem*, ședința din 9 martie 1899, p. 939

⁷² *Ibidem*, ședința din 13 martie 1899, p. 1005

⁷³ *Ibidem*, ședința din 16 martie 1899, p. 1044

de admitere și oferirea unei instrucții practice, răspândită în toată țara, dar mai ales la sate, unde se afla majoritatea populației României.

Ca și în Adunarea Deputaților, proiectul a generat intervenții pro sau contra, în categoria primelor plasându-se discursul lui T.Maiorescu, adept al amânării dezbaterii invocând presupusa grabă de a fi adoptat, în vreme ce alt fruntaș conservator, P.P.Carp, contesta justetea scopului învățământului profesional așa cum reieșea din proiect. Referindu-se la școlile de agricultură, acesta din urmă afirma că activitatea lor era inefficientă nu doar din pricina lipsei mijloacelor materiale, a viciilor de organizare, dar și pentru că terenurile de aplicație ale fermelor-model erau considerate moșii al căror scop principal era de a aduce profit. În viziunea lui Carp, rezultatele școlilor de agricultură se reduceau la formarea de „oameni de aceia cari, ori se pot tocmi, o dată înzestrați cu instrucțiunea necesară, la proprietari, și acolo, după întinderea nevoilor, la proprietarii mari cari pot plăti bine, acei eșiți din școlile superioare, sau la proprietarii mici de 20-60 de hectare, cari se tocnesc ca vătășei ca să poată face o cultură mai intensivă”⁷⁴.

O altă idee asupra căreia P.P.Carp s-a oprit îndelung era cea a refuzului de a se face transferul școlilor profesionale de la un minister la altul, optând pentru menținerea situației existente, deoarece Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice nu era în situația de a putea decide direcția învățământului profesional în conformitate cu cerințele economice ale țării, atât timp cât nu deținea datele referitoare la starea fiecărei ramuri economice.

Obstinența senatorului de a marșa pe inadecvarea preluării școlilor în cauză, îl determina pe Spiru Haret să intervină în sensul relevării argumentelor ce recomandau trecerea învățământului profesional sub autoritatea ministerului pe care îl conducea. Astfel, titularul Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice afirma că, prin comparație, ministerul său deține mai multe școli profesionale decât M.A.I.C.D., fără a mai adăuga faptul că unitatea învățământului se impunea. Absurditatea pretenției lui Carp de a se încredința M.A.I.C.D. școlile unde se predau cursuri de agricultură sau de comerț, o reliefa Haret precizând că dându-se curs unei atari sugestii s-ar ajunge ca „jumătate din școlile normale de învățători să țină tot de Ministerul Agriculturii, fiindcă și în aceste școli se face agricultură, precum și un sfert din școlile primare rurale, fiindcă și acolo se predă lucru manual, și, deși lucrul manual nu este o industrie propriu-zisă, totuși acela care predă această materie trebuie să fie până la un punct industriaș”. Pledoaria ministrului se încheia cu sugestiva întrebare adresată auditoriului: „Trebuia oare să ne desinteresăm cu desăvârșire de această instrucție practică care se dă în școlile primare rurale, pentru motivul că numele lui nu se potrivește pentru

⁷⁴ D.S., 1898/1899, ședința din 22martie 1899, pp. 709-712

Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice, care ar fi un minister teoretic?”⁷⁵. Răspunsul era, în mod evident, unul negativ.

Susținător al proiectului, episcopul de Râmnic, întârea o dată în plus oportunitatea adoptării unei asemenea legi, pornind de la premisa că „meșteșugul este brătară de aur; și mi se pare că acest cuvânt eșit din înțelepciunea poporului nostru, concordează, foarte bine, cu preocuparea cea mai însemnată a economiștilor, care este îmbunătățirea materială a poporului”. În continuarea acestui raționament, el arăta că scopul legii nu poate fi decât: „călăuzirea poporului nostru de la țară ca să se aplice mai bine și mai mult la tot felul de meserii, și prin aceasta să-și îmbunătățească traiul său material, să-și agonisească mijloace de a trăi mai bine și mai ușor decât până acum”⁷⁶. Nu putea însă pierde prilejul reprezentantul Bisericii de a insista ca studiul religiei să fie inclus în programele tuturor școlilor profesionale, religia fiind cea care „contribue la educația morală a acestor elevi și le dă preceptele cele mai lucrătoare cum să se poarte în meseria ce-și vor alege”.

Replica la îngrijorarea resimțită în discursul episcopului venea din partea ministrului Haret care arăta că sensibila reducere a orelor de religie în școlile profesionale se datorează intenției de a se extinde ponderea învățământului practic, ceea ce coincidea cu limitarea celui teoretic, deci, implicit a religiei, care se predă în școlile profesionale elementare nu ca obiect de studiu de sine stătător, ci sub forma lecturilor utile⁷⁷.

Momentul depunerii amendamentelor, momentul compromisurilor menite a armoniza textul proiectului și propunerile senatorilor, este unul al afirmării lui G.Panu, inițiator al unei serii de amendamente care, deși respinse, condensau debaterile din cele trei zile, la finalul cărora, proiectul de lege a primit acceptul a 80 de senatori din totalul de 87 de votanți⁷⁸.

Dintre preocupările lui Spiru Haret nu a lipsit nici învățământul elementar, căruia îi dedica la începutul anului 1899 un *proiect de lege pentru modificarea câtorva articole din legea învățământului primar și normal primar, ca un principal raport la mijloacele practice pentru ridicarea țăranimii*. Legea amintită, intrată în atenția Adunării Deputaților la 16 ianuarie 1899, viza schimbarea legii în vigoare, în ceea ce privește: destinarea localului de școală exclusiv claselor de curs; înzestrarea școlilor primare și a celor normale de învățători cu terenuri pentru practicarea „economiei domestice”, provenite de pe moșiile statului sau proprietățile comunale care rămăseseră în urma aplicării legii rurale; organizarea de cursuri complementare pentru absolvenții școlilor primare care nu împliniseră

⁷⁵ Ibidem, p.713

⁷⁶ Ibidem, p.707

⁷⁷ Ibidem, p.717

⁷⁸ Ibidem, pp. 720-727; 729

vârsta de 14 ani la care se puteau înscrie la o școală profesională sau la o școală de învățământ general; diversificarea modalităților de perfecționare a cadrelor didactice prin organizarea de cursurilor de repetiție de la școlile normale, a conferințelor coordonate de revizori sau inspectori, prin apariția instructorilor speciali ambulanți care dădeau lecții învățătorilor, ori prin tipărirea de către Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice a unei reviste cu caracter educativ⁷⁹. Proiectul de lege a fost admis în regim de urgență în Cameră la 16 ianuarie 1899 și încerca să înlăture deficiențele cu care învățământul primar se confrunta, și care se traduceau în lipsuri materiale, insuficiența unor cadre bine pregătite și dedicate carierei profesionale, reticența unei părți a populației sau a autorităților locale chemate să contribuie la desfășurarea optimă a instrucției. Proiectul din 1899 a pregătit drumul pentru legea învățământului primar și normal primar pe care Haret o prezintă corpurilor legiuitoare în vremea ministeriatului din 1901-1904.

Prin elaborarea de legi al căror scop primordial era reformarea învățământului românesc, prin legile sale din 1898 și 1899, dar și prin completarea legii lui P. Poni din 1896, referitoare la instrucția primară, Spiru Haret a avut deosebitul merit de a fi revizuit în realitate toate actele legislative din deceniile anterioare. Direcția reformelor nu putea fi decât una modernizatoare, în consens cu cerințele de dezvoltare ale societății românești la sfârșitul secolului al XIX-lea.

⁷⁹ D.A.D., 1898/1899, ședința din 16 ianuarie 1899, pp. 307-309

CONCLUZII

Edificarea statului național român modern a impus adaptarea vechilor instituții școlare la noile realități, totodată, reformele înfăptuite sub îndrumarea domnitorului Al.I.Cuza urmând a ține seama de experiența pe linie de politică școlară acumulată în trecut. Interesul domnitorului Unirii pentru reforma învățământului s-a manifestat de la începutul domniei, sub îndrumarea sa, în 1860, luând ființă la Iași prima Universitate din cadrul statului român modern, cea de a doua, din București, urmând a lua ființă patru ani mai târziu.

Unificarea organizării învățământului la nivelul fostelor provincii istorice a dus în mod inevitabil la dispariția vechilor instituții care duraseră de-a lungul deceniilor – Eforia școlilor, în Țara Românească, și Epitropia școlilor publice, în Moldova –, locul lor fiind luat, în 1862, de o instituție nouă, Consiliul superior al instrucțiunii publice, căruia i se indica drept misiune proiectarea reformei învățământului în raport cu cerințele noii situații. Totodată, s-au unificat ministerele din cele două provincii, sub denumirea de Minister al Cultelor și Instrucțiunii Publice, în sfera de atribuții a acestuia intrând nu numai problemele învățământului, ci și ale Bisericii.

După lovitura de stat, când seria marilor reforme era deschisă, primul decret-lege al domnitorului Cuza va fi cel din 4/16 iulie 1864 privind înființarea Universității din București. Reforma avea să-și găsească împlinirea deplină odată cu sancționarea și promulgarea Legii instrucțiunii publice din noiembrie 1864. Este vorba de prima lege școlară din istoria modernă a României care are în vedere organizarea învățământului public pe toate treptele sale, încorporând și învățământul privat, asupra căruia statul își rezervă dreptul de control. Ea stipulează o organizare pe trei trepte: învățământ primar, secundar și superior.

Spiritul modern al legii trimite, înainte de toate, la organizarea învățământului primar pe baza principiului obligativității și gratuității. În condițiile de la această dată, consemnarea acestui principiu a putut să pară lipsită de realism, ca o formă fără fond, dar deceniile următoare vor demonstra că un asemenea principiu s-a constituit într-un obiectiv mobilizator, care urma să șadă, între altele, în centrul politicii școlare, fondul urmând a fi adus în acord cu forma.

În domeniul învățământului secundar legea stipulează existența liceului unic de 7 clase, cu un profil preponderent umanist. În privința învățământului superior, se stipulează funcționarea facultăților existente în cele două Universități, la

București, pe lângă facultățile de Drept, Litere și Științe, fiind prevăzută și Facultatea de Medicină, care însă avea să ia ființă câțiva ani mai târziu, în 1869.

Importante sunt dispozițiile din lege privind administrația centrală a învățământului. Pe lângă o definiție mai clară a atribuțiilor Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, ca organ suprem de conducere a învățământului, se stipulează existența a două noi organe de conducere: Consiliul permanent al instrucțiunii publice, ca organ consultativ subordonat ministrului, și Consiliul general al instrucțiunii publice, ca organ reprezentativ al corpului didactic din România, constituit din reprezentanți ai tuturor treptelor de învățământ, cu importante atribuții mai ales în ceea ce privește elaborarea programelor de studii.

În privința modalității de elaborare a acestei legi trebuie menționat faptul că, deși ea a făcut obiectul unui îndelungat proces de elaborare în cursul anilor 1862-1864, la nivelul unei comisii de specialitate, totuși, nu a făcut obiectul unei ample dezbateri în Adunarea Legislativă, așa cum ar fi fost de așteptat. Cum am arătat mai sus, în martie 1864, în împrejurările politice de la această dată, când Adunarea Legislativă se afla sub presiunea rezolvării altor importante probleme, ea a fost adoptată rapid, fără discuțiile de rigoare. Odată votată, nu va fi sancționată de domnitor, pentru ca, după lovitura de stat, să fie revizuită de către Consiliul de Stat, iar apoi sancționată și promulgată prin decretul domnitorului A.I.Cuza.

Elaborarea în acest mod a unei legi școlare nu se va mai repeta în deceniile următoare, când, în Adunarea Deputaților și în Senat, toate inițiativele legislative vor face obiectul unor ample dezbateri. Fără îndoială că unele serioase omisiuni sau imprecizii ale textului legii s-au datorat și acestei împrejurări, ceea ce a fost, de fapt, și cazul altor legi adoptate în timpul domniei lui Cuza, când, într-un răstimp scurt, urma a fi adoptat un ansamblu de legi, absolut necesar consolidării statului național român (o grabă explicabilă și prin provizoratul domniei și, deci, a ambiției domnitorului de a-și vedea încheiată la timp misiunea istorică pe care și-o asumase!).

Cum am arătat, datorită acestor omisiuni, s-a resimțit necesitatea modificării unor articole ale legii chiar înainte de intrarea ei în vigoare.

În direcția aplicării legii, ca și în privința eventualelor amendări de articole, importantă a fost intrarea în funcțiune a celor două importante instituții: Consiliul permanent și Consiliul general al instrucțiunii publice. Într-un fel, dezbaterile Consiliului general al instrucțiunii publice în prima sa sesiune, din septembrie 1865, au compensat dezbaterile care ar fi trebuit să aibă loc în Adunarea Legislativă. Între altele, de la început, în cadrul acestei sesiuni, a fost subliniată imposibilitatea punerii în practică a principiului obligativității și gratuității învățământului primar, în raportul final al acestei sesiuni, Consiliul general propunând „punerea treptată în aplicare a legii învățământului obligatoriu,,.

Așa cum se știe, abdicarea forțată a domnitorului A.I.Cuza, în februarie 1866, a adus după sine o atmosferă de aprigă contestare a meritelor sale, precum și o avalanșă de critici la adresa reformelor înfăptuite sub îndrumarea sa. Însă necesitatea profundă a acestor reforme a făcut ca ele să nu fie anulate, în ciuda unor critici virulente și a unor proiecte de înlocuire a lor. Un exemplu edificator în această privință l-a oferit C.A.Rosetti, unul dintre redevabilii conspiratori din februarie 1866, care a ocupat funcția de ministru al Cultelor și Instrucțiunii Publice în noul guvern instalat la această dată. Fruntașul liberal radical nu numai că nu și-a propus să înlăture legea instrucțiunii, ci, dimpotrivă a acționat în direcția aplicării ei; a crezut chiar, la un moment dat, în mod utopic, că principiul obligativității și gratuității învățământului primar, la insistențele sale, poate fi aplicat. Or, la capătul unei experiențe de câteva luni, în funcția de ministru, C.A.Rosetti avea să se convingă de dificultățile aplicării legii, iar succesorii săi la conducerea Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice se vor convinge de aceeași realitate. Era vorba de dificultăți de ordine materială, dar și de unele ținând de domeniul mentalităților timpului.

Principiul obligativității și gratuității învățământului primar înscris în legea din 1864, datorită acestor dificultăți, în ceea ce privește modalitatea de aplicare a sa, a fost amendat nu numai de hotărârile Consiliului general al instrucțiunii publice, ci și de textul Constituției, intrată în vigoare la 1 iulie 1866, care a înscris același principiu al punerii treptate în practică a obligativității învățământului primar.

În orice caz, Legea instrucțiunii publice din 1864, însoțită de încercările de modificare a ei, în răstimpul primelor decenii de domnie a lui Carol I, se face obiectul unor ample dezbateri publice și toate proiectele de modernizare a organizării învățământului, într-un fel sau altul, pornesc de la ea.

Desigur, în condițiile regimului monarhiei constituționale, instaurat în 1866, rolul șefului statului în definirea politicii școlare ne apare diminuat, în comparație cu rolul pe care îl avuseseră în deceniile anterioare domnitorii români, și faptul este firesc. În schimb, într-un regim constituțional – parlamentar de tip european, cu partide politice și alegeri libere, crește rolul ministerului de resort, respectiv, Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice, cu titularii săi, precum și al noilor instituții specifice, Consiliul permanent și Consiliul general al instrucțiunii publice; pe de altă parte, în privința elaborării propriu-zise a legilor școlare, devine determinant rolul corpurilor legiuitoare, cu majoritățile lor, constituite pe baze de partide sau grupări politice.

Proiectele de modificare a legii instrucțiunii publice din primul deceniu al domniei lui Carol I dau expresie ideilor și doctrinelor de politică școlară ale inițiatorilor – miniștri liberali sau conservatori –, ale altor participanți la dezbateri, miniștri sau parlamentari, precum și ale unor personalități, de obicei oameni de școală, din afara sferei politice. Sunt proiecte care prilejuiesc ample dezbateri

publice – în parlament, dar și în afara lui –, acestea relevându-și însemnătatea lor, chiar atunci când este vorba de proiecte sortite eșecului, întrucât ele sunt de natură să forțeze, cât de cât, mersul înainte al învățământului românesc, să-i ofere unele perspective, realizabile mai devreme sau mai târziu.

Unele dintre proiectele inițiate de miniștri, sub semnul criticii legii din 1864, au vizat importante modificări ale acesteia, una dintre ele fiind desființarea Consiliului general al instrucțiunii publice, organ reprezentativ al corpului didactic, ale cărui atribuții tindeau să lezeze autoritatea miniștrilor, așa cum, de pildă, a fost cazul proiectelor inițiate de I.Strat, Al.Crețescu, Chr.Tell. Cele mai multe dintre aceste proiecte, odată devenite publice, au stârnit reacții critice care au făcut ca ele nici să nu ajungă măcar în dezbaterile oficiale ale corpurilor legiuitoare. Cu deosebire, a fost cazul proiectului din 1872, elaborat de Christian Tell care își propunea o schimbare radicală a legii din 1864 și al cărui conținut înainte de a fi înscris pe ordinea de zi a corpurilor legiuitoare a fost făcut cunoscut cu prilejul dezbaterii altor subiecte la ordinea zilei, mai ales pe marginea discuțiilor asupra bugetului.

Între altele, intențiile acestui proiect, ca și politica școlară a lui Chr.Tell au prilejuit în parlamentul român intervențiile lui Titu Maiorescu care, prin incisivitatea și noutatea lor, au făcut carieră în epocă. Notorii au fost intervențiile lui Titu Maiorescu pe marginea dezbaterilor asupra bugetului, el cerând majorarea alocațiilor pentru învățământul sătesc. Soluția bineintenționată a lui Chr.Tell înscrisă în proiectul său de lege de a plasa pe preoți în postura de învățători, pentru a satisface cerințele învățământului primar, i s-a părut tânărului Maiorescu, pe bună dreptate, anacronică.

Îi va fi dat lui Maiorescu să fie succesorul lui Chr.Tell la conducerea Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice (1874-1876), în același guvern conservator, având în frunte pe Lascăr Catargiu. De data aceasta, proiectul său, menit să înlocuiască legea din 1864, avea să intre în ordinea de zi a corpurilor legiuitoare, prilejuind unele dintre cele mai ample dezbateri vizând modernizarea învățământului românesc. Era un proiect de lege care propunea serioase îmbunătățiri în organizarea învățământului, unele dintre ele, parțial, preconizate și în proiectele anterioare sau aduse în dezbateri, în orice caz, cu diferite prilejuri.

În primul rând, proiectul pune accentul pe învățământul primar, cu deosebire pe cel sătesc, în acest sens, pentru formarea corpului de învățători necesar școlilor sătești propunând înființarea de școli normale, această problemă constituind una dintre principalele omisiuni ale legii din 1864. Pentru traducerea în practică a principiului obligativității și gratuității învățământului primar, proiectul propune înființarea de școli sătești în toate comunele rurale, școli separate pentru băieți și fete, în acest scop urmând a rezerva în bugetul general alocațiile corespunzătoare.

Soluții interesante dă proiectul maiorescian și organizării învățământului secundar, pe linia creșterii însemnătății disciplinelor cu caracter realist; se propunea transformarea ciclului inferior de 4 ani al liceului în gimnaziu real, cu accentul pe discipline exacte și pe practică. De asemenea, se propunea ca durata liceului să fie de 8 ani, în loc de 4, cu extinderea studiilor literare și științifice.

În domeniul învățământului superior, propunerile din proiect vizau modernizarea facultăților de Litere și Științe pentru a fi aduse la nivelul de interes al facultăților de Drept. Pentru creșterea nivelului de pregătire a corpului didactic se stipulează obligativitatea de titluri academice (licență) pentru profesorii secundari, de doctori pentru profesorii universitari și ocuparea posturilor didactice prin concurs, operându-se astfel importante modificări în raport cu legea din 1864.

Din păcate, acest proiect de lege care aducea serioase îmbunătățiri în organizarea învățământului românesc, în cele din urmă, nu va fi adoptat de corpurile legiuitoare; adus în dezbaterile acestora la începutul anului 1876, într-un moment în care marea guvernare conservatoare, după o durată de aproape 5 ani, era într-o etapă finală de erodare, în faza premergătoare adoptării, dezbaterile sunt întrerupte, opoziția reușind să dea un vot de blam ministrului, impunând demisia sa.

Proiectul lui Titu Maiorescu a rămas anulat, dar dezbaterile pe care el le-a prilejuit au avut un viu ecou în viața publică, cu consecințe binefăcătoare în perspectiva dezvoltării și modernizării învățământului românesc. Titu Maiorescu a avut prilejul să expună în parlamentul român cunoscuta teorie a formelor fără fond, aplicată la domeniul învățământului, implicit relevând doctrina conservatoare în materie de învățământ. În ansamblul lor, ideile maioresciene vor impulsiona procesul de modernizare a învățământului românesc, stimulând continuarea eforturilor de elaborare a unei legislații școlare corespunzătoare nevoilor timpului.

Se poate spune că odată cu dezbaterile parlamentare prilejuite de proiectul lui Titu Maiorescu s-au creionat definitiv, în amplitudinea lor, liniile directe ale politicii școlare românești vizând modernizarea învățământului: necesitatea încurajării cu toate eforturile financiare a învățământului primar, cu deosebire sătesc, necesitatea organizării învățământului normal, ca bază a dezvoltării învățământului primar, necesitatea dezvoltării învățământului realist și mai buna echilibrare a lui cu învățământul clasic, necesitatea unor eforturi financiare mai mari din partea statului, în general, în privința învățământului, modernizarea în pas cu progresele realizate pe plan european etc. Vom regăsi aceste principii în perioada următoare în strânsă legătură cu o serie de alte proiecte de legi – de data aceasta, cu deosebire, liberale – prilejuind noi și ample dezbateri parlamentare.

*

* *

Dacă înainte de 1876 asistăm doar la o tentativă concretizată de schimbare a legii în discuție, cea din 1867, și la reușita unui singur proiect de a ajunge în dezbaterea corpurilor legiuitoare, anume cel din 1876 aparținându-i lui T.Maioreescu, după anul 1876, majoritatea inițiativelor ministeriale se regăsește pe ordinea de zi a Parlamentului. Primul proiect care a deschis seria inițiativelor legislative în vremea marii guvernări liberale a fost cel pentru numirea profesorilor la gimnazii, școli profesionale și licee, aparținând lui Gh.Chițu, depus la 1877 înaintea corpurilor legiuitoare, care a dobândit valoare de lege în vremea lui G.Cantilli, la 1879. Legea, prima reușită de modificare semnificativă a prevederilor legii instrucțiunii în vigoare, avea meritul incontestabil de a reglementa criteriile de selectare a cadrelor didactice, pentru acesta stabilindu-se un ansamblu de criterii identice la nivelul țării, în funcție de care se organiza concursul de ocupare a catedrelor vacante, devenind indispensabilă prezentarea certificatelor de studii, care să ateste absolvirea unei instituții de învățământ superioare treptei în care candidații doreau să activeze. O asemenea lege era în consonanță cu aspirația formării unui corp profesoral cu un larg orizont intelectual. Aceluiași deziderat îi răspundea și proiectul de lege pentru agregati, depus înaintea parlamentarilor la 1879 de G.Cantilli, care acorda unor persoane lipsite de titluri academice, dar ale căror calități profesionale erau recunoscute, dreptul de a preda în învățământul universitar.

Responsabilizarea autorităților locale o preconiza ministrul Chițu prin proiectul de lege pentru patronatele, inspectorate și eforiile școlare din 1877, bazat pe ideea descentralizării învățământului, ceea ce permitea administrarea mai eficientă a veniturilor care nu proveneau de la buget, precum și implicarea mai intensă a primarilor în garantarea condițiilor de desfășurare a procesului instructiv-educativ și implementarea unui serviciu de inspecție mai eficient și ierarhizat.

Lui G.Cantilli îi revenea sarcina de a persista pe linia reformării învățământului, pentru aceasta fiind întocmită la 1879 legea de modificare a art.216 din legea instrucțiunii publice, articolul, referitor la școlile de comerț, marcând reorientarea acestui segment de instrucție prin sporirea ponderei limbilor străine și a materiilor de specialitate în cadrul programelor de studiu. Inovațiile erau de natură a asigura cursanților o pregătire teoretică mai completă, mai apropiată de nevoile activității comerciale. Diversificarea obiectelor de studiu de profil era un element indispensabil în formarea adecvată a tinerilor ce se dedicau acestei cariere, care ar fi determinat, în timp, înlăturarea monopolului profesional deținut de negustorii străini în unele regiuni. Remarcabilă era deopotrivă accentuarea laturii practice, fără de care noua orientare dată învățământului comercial ar fi rămas literă moartă.

Un amplu proiect de modificare a legii instrucțiunii în vigoare îl formulase la 1880 V.Conta care se apleca asupra aspectelor problematice de la nivelul

întregului sistem de învățământ. Proiectul era construit în jurul unor principii precum: stabilitatea cadrelor didactice în posturile ocupate; reglementarea salarizării, neglijată la 1864, prin fixarea unor trepte de salarizare în funcție de norma didactică și de gradul de pregătire al profesorului; intensificarea instrucției practice și restructurarea serviciului de inspecție. Între particularitățile sale mai pot fi enumerate: apariția Consiliului superior de instrucție, împărțirea corpului didactic în 5 grade corespunzătoare diverselor tipuri de instituții școlare, asumarea răspunderii întreținerii școlilor de către comune (pentru școlile primare), districte – pentru cele de meserii și orfeline, restul instituțiilor de instrucție rămânând în întreținerea statului. Laicizarea instrucției prin eliminarea religiei din programele de studiu ale școlilor de meserii și gimnaziilor de băieți și reducerea instrucției secundare clasice în favoarea celei reale, deschiderea școlilor normale superioare cu secții literare și științifice și a școlilor reale de comerț, lărgirea accesului la instrucție pentru fete, acestea putând frecventa cursurile Facultății de medicină și pe cele ale școlii normale superioare erau alte prevederi pozitive ale proiectului, fapt ce nu a împiedicat însă ca el să fie întâmpinat cu rezerve de către politicieni.

Un prolific ministru al Cultelor și Instrucțiunii Publice a fost V.A.Urechia, reputat istoric, om de cultură și de școală, ale cărui proiecte nu s-au bucurat întotdeauna de suportul guvernului, deși aveau drept scop a „îmbunătăți și completa legea în vigoare, spre a asigura mersul mai regulat și mai prosper, mai cu seamă pentru învățământul primar și profesional,„. Obiectivului menționat i se subordona proiectul pentru învățământul agricol, de la 1881, care structura acest segment instructiv pe trepte, destinate unor absolvenți cu o pregătire diferită, interesați a se perfecționa în practicarea muncilor agricole.

Interesantă este perseverența miniștrilor în a relua aspecte nefericit rezolvate de predecesori. Este cazul problemei salarizării corpului didactic în slujba rezolvării ei fiind pusă inspirația mai multor personalități, fără a se ajunge la un rezultat satisfăcător. Paleativele nu reprezentau pentru P.S.Aurelian modalitatea de a eradica un aspect atât de delicat de care depindea într-o oarecare măsură nu doar prezentul, dar și viitorul școlii românești. Remunerării profesorilor îi dedica legea din 1883 care stabilea fără echivoc treptele de salarizare și perioadele de vechime pentru acordarea sporurilor bănești.

Un ministeriat care, de asemenea, s-a evidențiat prin încercarea de a reorienta organizarea instrucției a fost cel al lui D.A.Sturdza. Din 1886 datează proiectul de lege asupra instrucției publice elementare primare, secundare și superioare, un corpus de principii care construiau imaginea unui text contradictoriu prin amalgamul prevederilor cuprinse. Pe de o parte era extinsă inamovibilitatea la nivelul întregului corp didactic și se preconiza existența a școlilor secundare clasice și a celor reale ori se suprima contestatul bacalaureat și se înlocuia cu un examen de absolvire, pe de alta se limita accesul la instrucție al

fetelor, excluse din învățământul superior, și se desființau instituțiile normale superioare, iar inaugurarea școlilor primare rurale este condiționată de prezența unui anumit număr de copii de vârstă școlară în localități.

În vremea în care portofoliul Cultelor și Instrucțiunii Publice i-a aparținut lui C.Boerescu, în fața senatorilor și deputaților au fost depuse proiecte privind reglementarea învățământului primar rural și a școlilor normale pentru învățători. Potrivit viziunii educaționale a acestui ministru, învățământul primar era uniformizat sub aspectul programelor de studiu, dispărând astfel diferențele dintre instrucția elementară urbană și cea rurală. Totuși, școlile rurale urmau a-și familiariza elevii cu practicarea diferitelor activități specifice satului, și se păstra structura celor 5 ani de studiu, spre deosebire de cei 4 ai școlilor urbane. Nu era însă vorba despre o prevedere discriminatorie, deoarece, pentru a facilita frecventarea cursurilor de către fiii de țărani, se mențineau vacanțele pentru muncile agricole. Nici ideea învățământului trienal nu lipsea din proiect, ea decurgând din nevoia de a înființa clase complementare unde instrucția avea un pronunțat caracter practic și era destinată absolvenților școlii primare care nu puteau aspira la școlile secundare. Inovațiile aduse de proiectul referitor la școlile normale pentru învățători constau în îmbogățirea programei de studiu sau a modalităților de perfecționare a învățătorilor și în deschiderea de școli pregătitoare unde, vreme de un an erau reluate cunoștințele claselor primare.

Continuator, fie și parțial, al reformelor antecesorului său, T.Maiorescu își începea ministeriatul din 1890 prin elaborarea proiectului de lege relativ la apariția Casei pentru construirea școlilor rurale, al cărei scop principal era zidirea de localuri școlare noi și de reamenajare a celor improprie. Un vast proiect vizând întregul sistem de învățământ genera la 1891 dezbateri intense în corpurile legiuitoare, datorită ideilor sale. Pornind de la convingerea că legea din 1864 trebuie actualizată, Maiorescu propunea mai întâi o serie de modificări care erau reclamate de situația instrucției de la acea dată, și anume: înscrierea în textul legii a duratei de 4 ani de studii pentru școlile primare urbane, fiindcă cei 3 ani prevăzuți la 1864 nu se aplicaseră niciodată; menționarea unor instituții școlare care apăruseră după 1864 și care nu fuseseră preconizate (ex. școlile normale de învățători și de institutori, Facultatea de medicină sau cea de teologie, gimnaziile și liceele reale etc.). În aceeași măsură se impunea implementarea unui nou sistem de recrutare a cadrelor didactice și accentuarea descentralizării administrative prin intermediul inspectoratelor școlare. Ca merit al proiectului se poate aminti încercarea de a extinde învățământul real, pentru a contracara ponderea instrucției clasice, care se făcea vinovată de formarea funcționarilor și literaților, primilor reproșându-li-se că sunt bugetofagi și că încarcă excesiv aparatul administrativ. În privința stabilității în funcții a cadrelor didactice, proiectul din 1891, refuza acordarea inamovibilității pentru învățători, considerând că ei trebuie să fie „sub

un control mai energic și mai imediat”, care echivala însă cu lăsarea lor la dispoziția superiorilor ierarhici și a autorităților locale pe care erau îndemnați să le atragă în soluționarea problemelor școlare. Un pas înapoi în raport cu proiectul lui Boerescu îl regăsim în introducerea diferențelor sat-oraș în ceea ce privește instrucția primară. Cu toate acestea, nu poate fi negată contribuția proiectului la adaptarea legii din 1864 la realitățile învățământului de la finele secolului XIX.

De numele lui P. Poni se leagă o inițiativă legislativă care, spre deosebire de multe proiecte analizate de-a lungul timpului în corpurile legiuitoare, a avut șansa de a dobândi valoare de lege. Este vorba despre legea asupra învățământului primar și normal primar din 1896, care ar fi trebuit, conform dezideratului ministrului, să fie completată cu legi care să abordeze celelalte trepte de instrucție. Avantajele actului din 1896 erau incontestabile, căci acesta înlătura împărțirea școlilor primare în mai multe categorii, așa cum era prevăzută în legea lui T. Ionescu, proclamând în schimb existența unei singure școli primare, identică la sat și oraș ca volum de cunoștințe predate și perioadă de aplicare a obligativității. Se puneau bazele învățământului supraprimar, destinat absolvenților claselor primare, care era oferit prin intermediul cursurilor complementare și a școlilor primare superioare. Cum divergențele legate de respectarea îndatoririlor comunelor față de școli fuseseră prezente încă de la intrarea în vigoare a legii din 1864 și se intensificaseră din pricina împovărării bugetelor comunale, Poni vedea în reducerea sarcinilor lor o condiție indispensabilă bunei desfășurări a instrucției, drept pentru care, la 1896, sunt trecute în bugetul statului remunerarea dascălilor și dotarea școlilor cu materiale didactice și de cancelarie, revenind comunelor doar datoria asigurării localului și a încălzirii instituțiilor de instrucție. Pentru a accelera ritmul ridicării școlilor, același ministru continua inițiativele antecesorilor de a reglementa oficial realizarea construcțiilor școlare, obiectiv căruia îi răspundea Casa școlilor.

Reforma lui P. Poni în domeniul învățământului primar, ca și preocupările lui Spiru Haret în această direcție, se vor reflecta în deceniile următoare într-o apreciabilă creștere a numărului de școli primare și de cadre didactice, mai ales în mediul sătesc¹.

Finalul secolului al XIX-lea a înregistrat prezența în fruntea Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice a renumitului om de școală, Spiru Haret, autor, în intervalul 1897-1899, al legii învățământului secundar și superior din 1898 și al legii învățământului profesional din 1899. Actul legislativ referitor la instrucția secundară și superioară restructura a doua treaptă de învățământ în sensul organizării ei pe cicluri, corespunzătoare gimnaziului (sau cursului inferior al

¹ Între altele, vezi, remarcabila monografie a lui Nichita Adăniloae, *Istoria învățământului primar (1859-1918)*, București, 1998

liceului) și liceului (considerat curs superior). De semnalat este că se asigura gimnaziului o existență de sine stătătoare, absolvenții lui putând, în cazul în care nu doreau să își continue studiile, să se dedice unei cariere. Un element nou al legii era introducerea pentru ciclul liceal a trei secții, clasică, reală și modernă, care coincidea cu specializarea cursului superior al instituțiilor secundare. Între aspectele pozitive ale legii se enumeră refacerea unității școlilor secundare, desființată în 1883 prin deschiderea școlilor secundare clasice și reale. Nu poate fi omisă nici trasarea pentru învățământul superior a datoriei de sprijinire a învățământului secundar pe linia pregătirii viitorilor profesori, deoarece până la legea din 1898 unele discipline din școlile secundare nu aveau catedre corespunzătoare în facultăți. Nu poate fi uitată nici stabilirea unor condiții raționale pentru pregătirea și selectarea cadrelor didactice, beneficiare ale stabilității în funcție.

Legea lui Spiru Haret din 1898, la care ne-am referit, odată cu aplicarea ei în perioada următoare, avea să marcheze o etapă definitorie pe calea dezvoltării și modernizării învățământului secundar și superior din România, ea oferind un model de organizare care și-a păstrat valoarea, de-a lungul timpului, până în zilele noastre².

Legea învățământului profesional se impunea deopotrivă prin prevederi a căror valoare nu putea fi negată, căci se extindea autoritatea ministerului instrucțiunii asupra școlilor profesionale, gestionate până la acea dată de Ministerul Domeniilor. De asemenea, se fundamenta ierarhizarea învățământului profesional, preluându-se modelul organizatoric din învățământul general, și se anunțau școli elementare, secundare și superioare pentru instrucția agricolă, comercială și de meserii. Nu scăpa preocupării ministrului detaliul fondării acestor școli, planificându-se ordinea inaugurării lor, dar și participarea comunelor, județelor și a statului la materializarea prescripțiilor legii. Cu legea învățământului profesional se reușise reformarea tuturor segmentelor învățământului românesc, acestui obiectiv slujindu-i oamenii de școală care s-au implicat în formularea proiectelor de lege.

Originale sau importate, rezolvările găsite de miniștri au luat forma proiectelor de lege sau a legilor, a regulamentelor și circularelor prin care se încerca optimizarea sistemului de învățământ. Ele făceau dovada preocupărilor personalităților politice în legătură cu dificultățile întâmpinate în acest vast și vital domeniu, unde colaborarea minților luminate, recurgerea la propriile tradiții culturale și învățarea din experiențele pedagogice ale altora, erau condițiile indispensabile pentru anularea decalajului existent între calitatea și dimensiunea

² Vezi această pricină, Aurelian Bondrea, *Perenitatea unei moșteniri. 100 de ani de la adoptarea Legii Spiru Haret*, Editura Fundației „România de mâine”, București, 1998.

sistemului de instrucție din țară și cele din spațiile europene mai avansate. În acest spirit, nu se poate imputa împrumutarea ideilor occidentale, deoarece, cu adevărat importantă era înlăturarea inconvenientelor înregistrate în propriul sistem instructiv.

Adoptarea legilor școlare ale lui Petru Poni și Spiru Haret marca realizarea unui amplu proces de modernizare a organizării învățământului și, totodată, o etapă decisivă în evoluția politicii școlare din România. Așa precum legea din 1864, definitiv înlăturată, stătuse la baza organizării învățământului circa trei decenii, tot astfel noile legi vor sta la baza funcționării învățământului românesc în deceniile următoare, principiile și modelul oferit de ele aflându-și rezonanță în politica școlară românească de-a lungul timpului până în zilele noastre.

INDICE

(NUME DE PERSOANE ȘI INSTITUȚII)

A

Aaron, Florian, 11, 44, 63, 69
 Academia Franceză, 76
 Academia Mihăileană, 7
 Academia Română, 50, 75, 168, 196
 Adăniloie, Nichita, 48, 234
 Adrian, G., 132
 Adunarea Deputaților, 52, 77, 79, 83, 85, 86, 103, 112, 127, 129, 151, 173, 176, 178, 183, 223, 227,
 Adunarea Electivă, 32
 Adunarea Legislativă, 15, 16, 19, 227
 Adunarea Obștească a Țării Românești, 6, 8
 Agarici, I., 95, 145
 Agioglu, A., 106
 Alecsandri, V., 11
 Alexianu, G., 6
 Angelescu, Al., 146
 Aricescu, C.D., 55
 Arion, C.C., 149
 Arsache, Apostol, 15
 Asachi, Gh., 5, 147, 151
 Atanasiu, M., 136
 Ateneul Român, 134
 Aurelian, P.S., 36, 40, 65, 99, 128, 131, 133, 134, 135, 138, 139, 158, 184, 196, 220, 232
 Azilul „Elena Doamna”, 141, 145

B

Babeș, V., 147
 Bacaloglu, Em., 30, 37, 38, 39, 44, 66
 Bâldescu, E., 117, 134, 179, 182, 196, 206
 Bâldescu, G., 132
 Barițiu, G., 100
 Bărnăuțiu, Simion, 11, 74, 97
 Benescu, Elia, 36

Berindei, Dimitrie, 102
 Bianu, I., 205
 Bibescu, Gh., 8, 9, 10
 Bodea, C., 9
 Boerescu, Ctin., 36, 131, 150- 155, 165, 166, 169, 233, 234
 Boerescu, Vasile, 15, 16, 17, 55, 79, 81, 89-93, 95, 99, 100, 116, 127, 132, 136, 177
 Bolintineanu, D., 15, 19
 Bolliac, Cezar, 53, 55, 62, 95
 Bondrea, Aurelian, 235
 Bosianu, C., 15, 86, 177
 Brâncoveanu, Gr., 15
 Brătianu, Dimitrie, 15, 58, 140, 149
 Brătianu, G., 77, 82
 Brătianu, I.C., 17, 55, 99, 100, 107, 117, 126, 149
 Buescu, P., 102, 103
 Bulei, I., 111, 116, 134, 149, 150
 Buțurescu, 65

C

Calligari, Eustațiu, 44
 Camera Legislativă, 30, 61
 Câmpineanu, I., 108, 146
 Candiano – Popescu, Al., 102
 Cantacuzino, Al., 65
 Cantacuzino, G. Gr., 197
 Cantilli, G., 99, 102, 103, 111-114, 231
 Cariagdi, D., 32-34, 36, 37, 44, 45
 Carol I (domn, rege), 45, 46, 50, 100, 110, 145, 149, 228
 Carp, P.P., 58-59, 62-67, 73, 76, 96-98, 104, 149, 150, 156, 173, 176, 184, 223
 Casa pentru ajutorul școlilor, 138, 158
 Casa Școlilor, 187, 193-195, 234

- Catargiu, Lascăr, 16, 67, 68, 84, 149, 172-173, 176, 185, 196, 229
- Cernătescu, Petru, 36, 39, 55
- Chiriță, Gr., 46
- Chițu, Gh., 99-103, 105-111, 114, 131, 135, 139, 231
- Ciocazan, C.M., 205, 208
- Cipariu, T., 100
- Colegiul național de la Sf. Sava, 8, 11, 36, 62, 89
- Comitetul arheologic al instrucțiunii publice, 35
- Conservatorul de muzică și declamație, 137
- Consiliul de miniștri, 32, 51, 71, 95, 196
- Consiliul de Stat, 19, 49, 227
- Consiliul facultății, 26, 101, 115, 203
- Consiliul general al instrucțiunii publice (Consiliul general), 16, 20-22, 27, 29, 33, 35, 38-45, 54, 57-59, 61, 62, 64, 69, 71, 83, 96, 117, 175, 227, 228
- Consiliul permanent al instrucțiunii publice (Consiliul permanent), 20, 22, 27, 29, 31-35, 38, 39, 41-43, 45, 49, 56, 58, 59, 61, 63-66, 101, 140, 163, 166, 175, 218, 227, 228
- Consiliul superior al instrucțiunii publice, 14, 16, 72, 226
- Consiliul universitar 26, 203
- Constant, S. 172
- Constantinescu, Al., 222
- Constantinescu, N., 106
- Conta, V., 99, 117-120, 123-127, 169, 231
- Corbescu, M., 205
- Cosmescu, I., 169
- Costaforu, G.C., 184
- Costaforu, Gh., 11, 12, 15, 16, 18, 55
- Costinescu, M., 145
- Cozadini, Gr., 134
- Crețescu, Al., 58, 62-64, 66, 104, 229
- Cristoffi, Al., 68
- Culianu, N., 36, 65, 66
- Cuza, Alexandru I., 5, 13-17, 19, 29, 30, 32, 45, 46, 176, 226, 227
- D**
- Dabija, 133
- Danielopol, G., 102
- Dârzeu, I.A., 65, 66
- Davila, Carol, 15, 36, 39, 66
- Deșliu, I., 86, 96
- Diamandescu, 106
- Dinu, Constantin, 196, 201, 204, 212
- Djuvara, Al., 149
- Dobrescu-Argeș, C.C., 155, 157, 168, 178, 194, 205, 219
- Dobrescu-Prahova, C.C., 176-178
- Docan, I., 19, 81
- Dimitrescu-Iași, C., 198-199, 213
- Dunca, Constanța, 116
- E**
- Eforia Școlilor, 11, 12, 15, 53, 62, 93, 134, 226
- Eforii generale, 104-107
- Eminescu, M., 74
- Epureanu, Costache Manolache, 17, 99, 100, 178
- Eraclide, 65, 77
- Esarcu, C., 36, 38, 165, 166
- Eustațiu, G., 35
- F**
- Facultatea de Drept, 26, 36, 51, 54, 66, 86, 87-89, 116, 117, 156, 157, 159, 204, 227, 230
- Facultatea de Litere și Filosofie, 12, 26, 34, 43, 51, 56, 66, 70, 86, 88, 89, 94, 101-103, 127, 128, 159, 162, 227, 130
- Facultatea de Medicină, 26, 43, 66, 86, 108, 122, 123, 137, 139, 147, 158, 159, 161, 162, 166, 227, 232, 233,
- Facultatea de Științe, 12, 26, 43, 51, 54, 63, 70, 86, 88, 102, 103, 122, 123, 127, 140, 159, 161, 162, 196, 227, 230
- Facultatea de Teologie, 82, 122, 123, 128, 158, 159, 162, 166
- Fălcoianu, I., 146
- Fălcoianu, Scarlat, 38

Filitis, P., 82

Flechtenmacher, Al., 36

Fleva, N., 105, 107, 135, 145, 149

Florescu, Bonifaciu, 8

Florescu, I.Em., 73, 74, 127, 133, 149, 167

Furculescu, N., 108

Fusea, C., 106

G

Gârboviceanu, P., 189, 193, 205

Georgescu, T., 117, 134, 179, 196

Gheorghiu, Al.I., 52

Ghica, Alexandru D., 7, 8, 10-13, 53

Ghica, Grigore Al., 10, 11, 13

Ghica, I., 15, 17, 18, 50

Ghica, P., 101, 102, 104, 106

Girardin, Saint Marc, 40

Goia, V., 129

Grădișteanu, P., 55, 106, 107, 115, 132, 133, 136

Grigorescu, C.T., 106

Gusti, Dimitrie, 58, 59, 61, 62

H

Haret, Spiru, 13, 14, 82, 174, 176, 182, 184, 185, 189, 193, 196-198, 200, 202-208, 211-214, 220-225, 234-236

Heliade-Rădulescu, I., 9

Holban, Al., 109, 110

I

Iepurescu, B., 147

Ionașcu, I., 12

Ionescu, Nicolae, 55, 74, 76, 77, 80-82, 85

Ionescu, Take, 150, 172-184, 203, 204, 214, 220

Iordache, Anastasie, 68

Iorga, Nicolae, 5, 11, 128, 134, 182

Iosa, M., 117

Isar, N., 5, 9, 12, 15, 40, 46, 90, 173, 183

Iscru G.D., 7

Istrati, C., 212

Itu, M., 128, 129

Înalta Curte de Casație, 21, 38, 138

K

Kalinderu, N., 147

Kiseleff, Pavel, 7

Kogălniceanu, Mihail, 11, 15, 17, 55, 109, 145, 149

Kretzulescu, N., 19, 99, 114, 115

L

Lahovari, Al., 65, 127, 150

Lahovari, J., 94

Lambrino, Al., 86

Laurian, August Treboniu, 11, 15, 30, 44, 63, 64

Laurian, Dimitrie, 212

Lazăr, Gh., 5, 8, 9, 73

Lecca, C., 103

Lecca, D., 139

Liceul național din Iași, 11, 85, 89, 150

Lupu-Antonescu, A, 169

M

Maioreescu, Titu, 36, 39, 53, 64, 65, 68, 69, 73-98, 104, 120, 127, 150, 151, 154-156, 158, 159, 161-163, 166, 170, 172, 175, 184, 209, 210, 212, 223, 229, 230, 231, 233

Mamina, I. 11, 116, 134, 150

Manliu, I., 100

Manu, Gh., 115, 132, 133, 136, 149, 167

Marcovici, Simeon, 9, 59, 64

Marin, Alexe, 64, 71

Mârzescu, Gh., 36, 54, 55, 58, 66, 73, 175, 196, 210

Massim, Ioan, 30, 36-39, 44, 65, 100

Măldărescu, N., 135

Mărgăritescu, D., 106

Meissner, C., 195

Meitani, G., 89, 93, 208

Micescu, C.I., 174, 191

Micescu, D., 210

Mihăilescu, Gheorghe, 89, 93

Ministerul Agriculturii, Comerțului și Lucrărilor Publice, 131, 133

- Ministerul Agriculturii, Industriilor, Domeniilor și Comerțului (M.A.I.C.D.), 183, 216, 218, 220, 221, 223
- Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice (M.C.I.P.), 15, 25, 33-35, 46, 50, 51, 57, 58, 69, 73, 74, 76, 77, 84, 96, 97, 100, 105, 108-110, 112, 117, 123, 126, 128, 133, 138, 139, 145, 148, 150, 151, 153, 156, 157, 161, 167, 168, 170, 172-175, 183, 185, 187, 188, 190, 192, 195, 196, 203, 214, 218, 220-229, 232, 234
- Ministerul Domeniilor, 133, 221, 235
- Milescu, Fr., 107
- Morțun, V.G., 184
- N**
- Nacu, Ctin., 99, 148
- Neagoe, St., 99, 150
- Negulescu, P., 6
- Nestian, G.D., 200
- Netea, V., 182
- Nicolaescu, C.I., 177, 192
- O**
- Odobescu, Al., 36, 39, 40, 42, 114
- Orăscu, Al. (Orescu), 69, 98, 114, 166
- Orghidan, E., 200, 213
- Ornea, Z., 76, 97
- P**
- Pallade, G.D., 145
- Panu, Gh., 86, 180, 181, 183, 224
- Parlamentul român, 99, 103, 111, 112, 126, 128, 131, 134, 139, 147, 150, 151, 163, 172, 190, 220, 231
- Pascal, Aristide, 53, 54, 893 91, 93
- Pătărlăgeanu, R., 106
- Petrescu, Dumitru, 63, 64, 71
- Pișca, D., 131-133
- Poenaru, Petrache, 7, 15, 79
- Politehnici, 10
- Polizu, G., 108
- Poni, Petru, 65, 150, 162-166, 168-172, 179-182, 185-195, 225, 234, 236
- Popescu-Teiușan, I., 11, 14, 15, 16, 23, 25, 27, 28, 32, 45, 47, 48, 56, 62, 63, 66, 71, 83, 93, 98, 100, 173, 176, 179, 182, 188
- Poteca, Eufrosin, 73
- Potorac, E., 128, 129
- R**
- Racoviță, N.Gr., 58
- Rădescu, G., 105
- Rosetti, C.A., 15-18, 46-52, 55, 156, 228
- Rosetti, Th., 93, 132, 149, 150, 155
- Rosetti, V., 191
- Rucăreanu, N., 19
- S**
- Săulescu, M.N., 176, 178
- Săveanu, N.N., 205, 213
- Scorțescu, G.A., 207
- Senat, 81, 85, 86, 96, 102, 103, 112, 114, 127, 135, 137, 139, 146, 147, 158, 161, 166, 167, 172, 175, 176, 179, 180, 183, 187, 191, 194, 208, 211, 222, 227
- Severin, Em., 115, 132
- Simionescu, I., 193
- Sion-Gherei, G., 101
- Slăvescu, V., 50, 51, 53, 56
- Societatea pentru învățătura poporului român, 56, 128, 162, 164
- Stan, A., 68, 117
- Stan, Valeriu, 15
- Strat, Ion, 50-58, 61, 62, 64, 73, 94, 96
- Sturdza D.A., 99, 108, 110, 132, 137, 139, 140, 143-145, 147, 148, 155, 165, 169, 178, 181, 182, 187, 188, 196, 198, 222, 232
- Sturdza, Gr. M., 166
- Sturdza, Mihail, 7-10
- Ș**
- Șaicariu, V., 136
- Școala de agricultură de la Pantelimon, 36, 134
- Școala de inginerie, 11

- Școala de legi, 11
 Școala de Medicină (din București), 21, 36, 43, 51, 108, 109
 Școala națională de la Sf. Sava, 5
 Școala normală „Vasile Lupu” (Institutul „Vasile Lupu”), 30, 150
 Școala română de drept, 15, 90
 Școli de aplicațiune, 26, 70
 Școli normale superioare, 26, 31, 119, 120, 123, 127, 144, 162, 199, 203, 205, 232, 233
 Șendrea, Șt., 135
 Ștefănescu-Delavrancea, B., 205, 206
 Ștefănescu, Gr., 191, 210, 211
 Știrbei, Barbu, 7, 10, 11, 13
- T**
 Tell, Christian, 58, 67-69, 71, 73-77, 79-85, 104, 121, 146, 171, 229
 Teodorescu, G. Dem., 86, 150, 167, 168, 205, 207, 208
 Tocilescu, Gr. G., 86, 156, 175, 176, 183
 Tufescu, I. Gh., 150
 Turnescu, Nicolae, 30, 35, 37, 39, 86
 Tzony, Miltiade, 169
- U**
 Universitatea din București, 10, 27, 35, 46, 54, 96, 11, 116, 158, 161, 166, 202, 226
- Universitatea din Iași, 46, 52, 68, 74-76, 96, 109, 145, 150, 158, 161, 226
 Urechia, V.A., 6, 7, 9, 11, 34, 35, 56, 66, 99, 101, 102, 105, 115, 128, 129, 133, 158, 166, 171, 184, 196, 210, 232
 Ursianu, V., 210
- V**
 Văsescu, D., 17, 18
 Vericeanu, Al., 66
 Vernescu, Gh., 30, 32, 167, 168
 Vioreanu, P., 30
 Vlad, R.D., 134
 Vladimirescu, Tudor, 5
 Vlăduț, Ctin., 68
 Voinov, N., 105-107, 131, 132, 136, 145
 Vrăbiescu, C.F., 66
- X**
 Xenopol, N., 208
- Z**
 Zalomit, Ion, 15, 36, 39, 44, 59, 64, 69, 71
 Zarifopol, G., 221
 Zăgănescu, C., 194
 Zugrăvescu, H., 106

CUPRINS

<i>Introducere. Premise ale edificării politicii școlare în România modernă (N.ISAR)</i>	5
<i>I. Legea instrucțiunii publice din 1864 și începutul aplicării ei (N.ISAR)...</i>	14
1. Împrejurările elaborării legii din 1864	14
2. Conținutul și însemnătatea legii instrucțiunii publice din 1864	19
3. Măsurile și inițiative în vederea aplicării legii instrucțiunii publice (1864-1866)	29
4. Prima sesiune a Consiliului general al instrucțiunii publice și însemnătatea sa	35
<i>II. Primele proiecte de modificare a legislației școlare sub domnia lui Carol I (1866-1871) (N.ISAR)</i>	46
1. Inaugurarea politicii școlare sub noul regim: ministeriatul lui C.A.Rosetti (februarie – iunie 1866)	46
2. Proiectul lui I.Strat de modificare a legii instrucțiunii publice și dezbaterile publice legate de el (1866-1867)	50
3. Proiecte de modificare a legislației și dezbaterile școlare din anii 1867-1871 (sub miniștrii D.Gusti, Al.Crețescu, P.P.Carp)	58
<i>III. Învățământul în dezbaterile parlamentului în anii 1871-1876. De la Christian Tell la Titu Maiorescu (N.ISAR)</i>	68
1. Proiectul de reformă al lui Christian Tell în centrul dezbaterilor parlamentare: semnificația criticilor lui Titu Maiorescu	69
2. Scurtă privire asupra ministeriatului lui Titu Maiorescu (1874-1876)	84
3. Proiectul de reformă elaborat de Titu Maiorescu în centrul dezbaterilor parlamentare (ianuarie 1876)	87
<i>IV. Problematika învățământului în dezbaterile parlamentare din timpul marii guvernări liberale (1876-1888) (C.GUDIN)</i>	99
1. Problemele școlii în anii 1876-1880. De la Gh.Chițu la V.Boerescu ..	100
2. V.Conta și proiectul său de reformă a învățământului (1880-1881) ...	117
3. Politica reformatoare sub ministeriatele lui V.A. Urechia și P.S.Aurelian (1881-1884)	128

4. Politica școlară a lui D.A.Sturdza și proiectul său de reformă (1885-1888)	139
V. Problemele învățământului în Parlamentul român în anii 1888-1895 ...	149
1. Dezbatere asupra învățământului în Parlament în anii 1888-1891 (C.GUDIN)	150
2. Reformele lui Take Ionescu în debaterile Parlamentului român. 1892-1895 (N.ISAR)	172
VI. Problematica modernizării învățământului în debaterile Parlamentului român în anii 1895-1899. De la Petru Poni la Spiru Haret (C.GUDIN)	185
1. Reforma lui Petru Poni privind învățământul primar în centrul debaterilor parlamentare (1896)	185
2. Legea învățământului secundar și superior din 1898 – expresie a viziunii lui Spiru Haret privind modernizarea învățământului românesc	196
3. Legea învățământului profesional și debaterile publice legate de ea (1899)	213
Concluzii (N.ISAR, C.GUDIN)	226
Indice (C.GUDIN)	237

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

În epoca modernă, problemele învățământului au ocupat un loc important în viața publică din România. Mai ales în perioada dintre 1864 și 1899, de la cunoscuta Lege a instrucțiunii publice, elaborată sub îndrumarea domnitorului Al. I. Cuza, la reformele lui Spiru Haret, politica școlară s-a constituit într-un segment important al activității guvernamentale, iar Parlamentul român a reflectat din plin această preocupare a elitei politice.